I 4155

revista de PEDAGOGIE

U ian 2022

7

iulie 1983

anul XXXII

MINISTERUL EDUCAȚIEI ȘI ÎNVĂȚĂMÎNTULUI

DIN CUPRINS:

- *Cercetarea științifică și învățămîntul-factori activi în dezvoltarea economico-socială a țării*
- *Educație și creativitate*
- *Modele în desfășurarea stadială a procesului de calificare profesională*
- *Tendințe noi în perfecționarea metodologiei „evaluării pe parcurs" în didactica învățămîntului superior*
- *Vacanțele școlare — cadru propice pentru educarea moral-civică, patriotică și revoluționară a elevilor*
- *Formarea bazelor concepției materialist-științifice despre lume, prin activitatea cercului de folclor*
- *Orientarea axiologică în pedagogie*

35087

1990 (97)

revista de
PEDAGOGIE

EDITATĂ
DE MINISTERUL
EDUCAȚIEI
ȘI ÎNVĂȚĂMÎNTULUI

Nr. 7 / 1983

COLECTIVUL
DE REDACȚIE

Prof. dr. ANTON VASILESCU

Prof. MEDEEA BUNESCU
Prof. SILVIA DIMA
Prof. FLORICA POPESCU
Prof. DINCA SOARE

INFORMĂM CADRELE DIDACTICE CĂ ASIGURAREA COLECȚIEI «REVISTEI DE PEDAGOGIE» SE FACE PRIN ABONAMENTE ANUALE SAU PE ȘASE LUNI, FOLOSINDU-SE SERVICIILE FACTORILOR POȘTALI ȘI ALE OFICIILOR POȘTALE. PREȚUL UNUI ABONAMENT ANUAL ESTE DE LEI 72. PREȚUL UNUI EXEMPLAR: LEI 6

ADRESA REDACȚIEI:
Piața Scînteii nr. 1, et. 9
București, sector 1
Cod 71341
Telefon: 17 50 80; 17 60 10
Interioare: 12 86, 20 09, 26 40

Sumar

ALEXANDRU DĂNESCU — Cercetarea științifică și învățămîntul — factori activi în dezvoltarea economico-socială a țării. 1
TEODOR MUCICĂ — Educație și creativitate 3
ION HOLBAN — Modele în desfășurarea stadială a procesului de calificare profesională 6

CERCETAREA PEDAGOGICĂ ȘI PERFECȚIONAREA ÎNVĂȚĂMÎNTULUI

ION T. RADU — Demersuri didactice în perspectiva obiectivelor pedagogice concrete 11
ANDREI COSMOVICI — Obiective ale educației prin timpul liber 17
S. TRITEANU, M. COSMA, ȘT. HARKÓ — Activitatea independentă — mijloc de prevenire a eșecului școlar în studiul chimiei 20
MARICICA CHIȘU, EUGENIA JIȘA — Tendințe noi în perfecționarea metodologiei „evaluării pe parcurs" în didactica învățămîntului superior 24
MIHAI ROȘU — O acțiune didactică vizînd învățarea eficientă a matematicii în clasele I—IV 29
MARTIN AVRAM — Calitatea scrierii în învățămîntul primar și gimnazial 30

EXPERIENȚA ÎNAINTATĂ A ȘCOLII

MARIN ILIESCU — Vacanțele școlare—cadru propice pentru educarea moral-civică, patriotică și revoluționară a elevilor 34
ILEANA PETRICĂ — Contribuția expedițiilor școlare la educarea multilaterală a elevilor 36
FLORICA MITROI — Specificul activității cercurilor de biologie 40
VALERIU SANDOVICI — Formarea bazelor concepției materialist-științifice despre lume, prin activitatea cercului de folclor 42
VALERIAN SIMIONESCU — Utilizarea experimentului în activitatea cercului de chimie 45
MARIA PÎRLEA — Valențele educative ale activității în cadrul cercului de fizică 46
ILEANA ALEXANDRESCU — Modalități de educare moral-politică și patriotică la preșcolari. 47

PERFECȚIONAREA PERSONALULUI DIDACTIC

S. ZAHARIUC — Valorificarea asistențelor la lecții — mijloc de apreciere a personalului didactic și de ridicare a nivelului pregătirii elevilor 50

ISTORIA ȘCOLII ȘI GÎNDIRII PEDAGOGICE

NADIA NICOLESCU — Scopurile și finalitățile educației în concepția lui Onisifor Ghibu (II)..... 54

MEDALION

PAUL FRÎNCU, DUMITRU NECȘULEA — Certitudinile unei realizări profesional-științifice 56

VIAȚA ȘTIINȚIFICĂ PEDAGOGICĂ

ELENA BĂVIȚĂ — NICOLAE DRAGOTĂ, ELENA BĂLAȘA — SILVIA DIMA, VIORICA PISCOI, ELISABETA POTOLEA — Creativitate și eficiență în învățămînt 57

PUNCTE DE VEDERE

MARIN CĂLIN — Orientarea axiologică în pedagogie 61

CĂRȚI — IDEI

N.I. CERCHEZ—Valoroasă operă pedagogică pentru orientarea școlară și profesională a elevilor..... 33
LIZICA MIHUȚ — Adolescența, vîrstă a făuririi idealurilor..... 56
A. FĂRCAȘ — Un prețios instrument de lucru 64

BIBLIOTECA „ASTRA"
SIBIU

Cercetarea ştiinţifică şi învăţămîntul — factori activi în dezvoltarea economico-socială a ţării

Prof. dr. ing. ALEXANDRU DĂNESCU
Prorector al Institutului Politehnic, Bucureşti

RECENTA PLENARĂ a Consiliului Naţional pentru Ştiinţă şi Tehnologie a constituit un nou prilej de analiză exigentă a aportului cercetării ştiinţifice la înfăptuirea programului de înflorire economico-socială a patriei, ca şi de sublinierea a obiectivelor majore şi a sarcinilor de mare însemnătate ce stau în faţa oamenilor de ştiinţă, pentru viitorii ani ai cincinalului.

Documentele Congresului al XII-lea al Partidului Comunist Român au pus în faţa cercetării ştiinţifice din ţara noastră sarcina de onoare de a se constitui în factor de bază al dezvoltării economice a ţării prin forţe proprii, de a deveni izvor de asuţie naţională, de a se implica în toate laturile activităţii economico-sociale, obiective subliniate din nou la Conferinţa Naţională a partidului.

În Planul naţional unic de dezvoltare economică şi socială, pe perioada 1981—1985, o secţiune importantă a fost rezervată cercetării, dezvoltării tehnologice şi progresului tehnic în strînsă corelare cu prevederile secţiunilor de investiţii şi producţie.

Analizînd îndeplinirea sarcinilor de dezvoltare economică a ţării, în primii doi ani ai cincinalului, secretarul general al partidului, tovarăşul Nicolae Ceauşescu arăta, în cuvîntarea ţinută la plenara C.N.Ş.T. din 9—10 iunie, 1983 că în toate marile înfăptuiri din industrie, agricultură şi din alte sectoare se regăsesc şi rezultatele activităţii directe, nemijlocite a cercetării ştiinţifice: **„Pe baza faptelor putem afirma că viaţa demonstrează cu putere că ştiinţa reprezintă un factor de însemnătate hotărîtoare pentru înfăptuirea cu succes a socialismului şi comunismului în România, pentru dezvoltarea economico-socială, pentru asigurarea bunăstării şi fericirii poporului, a independenţei patriei noastre socialiste".**

Aceste aprecieri constituie un puternic factor mobilizator pentru toţi cei angajaţi în frontul cercetării, conştienţi de faptul că, astăzi, ştiinţei şi tehnologiei naţionale li se cer să se ridice pe deplin la înălţimea marilor sarcini ce le revin. Se poate afirma că nu există direcţie strategică sau domeniu de activitate, în care cercetarea ştiinţifică să nu fie aşteptată cu soluţii concrete şi eficiente. Realizarea unei noi calităţi în toate sectoarele, asigurarea eficienţei şi rentabilităţii economice, atingerea obiectivelor privind independenţa energetică a ţării şi obţinerea din producţia proprie a celei mai mari părţi din necesarul de materii prime minerale şi energetice reprezintă sarcini de largă perspectivă, care implică o continuă perfecţionare şi ridicare calitativă a muncii de cercetare.

În evoluţia ascendentă a activităţii de cercetare ştiinţifică din ţara noastră, în organizarea şi concentrarea forţelor de concepţie, ca şi în orientarea şi elaborarea unor ample programe de cercetare la nivel naţional, un rol deosebit i-a revenit tovarăşei academician doctor inginer Elena Ceauşescu, om de ştiinţă şi personalitate politică de largă recunoaştere internaţională.

În calitatea sa de prim viceprim-ministru al guvernului şi de preşedinte al Consiliului Naţional pentru Ştiinţă şi Tehnologie, tovarăşa Elena Ceauşescu a acordat şi acordă o permanentă atenţie organizării raţionale a activităţii de cercetare, ca şi folosirii eficiente a potenţialului de cercetare, în vederea rezolvării problemelor majore ale economiei naţionale.

Pe baza documentelor congreselor partidului şi a indicaţiilor tovarăşului Nicolae Ceauşescu, a căpătat viaţă, în ultimul deceniu, concepţia promovată de secretarul general al partidului, de integrare a învăţămîntului cu cercetarea şi producţia, cu implicaţii importante în unirea forţelor oamenilor de ştiinţă din institutele de cercetări şi din învăţămîntul superior. Beneficiind de acest nou cadru organizatoric, învăţămîntul superior din ţara noastră şi-a sporit în mod esenţial aportul la dezvoltarea economico-socială a patriei, la promovarea progresului tehnic. Formarea colectivelor mixte de cercetare, cu participarea cadrelor didactice din învăţămîntul superior, a cercetătorilor şi specialiştilor din producţie, promovarea cercetărilor multidisciplinare, coordonarea planurilor anuale de cercetări ale institutelor de învăţămînt cu tematica institutelor centrale de cercetări au contribuit la creşterea eficienţei muncii de cercetare ştiinţifică a cadrelor didactice şi totodată, la o mai largă audienţă a producţiei pentru realizările învăţămîntului.

35087

Viața a demonstrat că, în etapa actuală, concentrarea forțelor de cercetare, legătura strînsă între cercetare, producție și învățămînt constituie un factor important pentru introducerea progresului tehnic. În condițiile actuale, cînd accentuarea crizei economice ce se manifestă pe plan mondial a condus la fenomene de îngrădire a schimburilor internaționale, cu accentuate tendințe de frînare a transferului de tehnologie, în țara noastră modernizarea continuă a economiei naționale are loc în special pe calea asimilării, cu forțe proprii, de noi produse și procese tehnologice. Introducerea noilor tehnologii, cu consumuri reduse de energie și materiale, ca și a noilor produse cu performanțe superioare este însă condiționată de asigurarea unui front larg de cercetare, de colaborare a specialiștilor din multiple domenii, de formarea cadrelor necesare, de o reală conlucrare a producției cu cercetarea și cu învățămîntul. În repetate rînduri, secretarul general al partidului a subliniat că realizăr le din știință și tehnologie au la bază crearea unor puternice unități de cercetare cu dotare modernă, formarea unui larg corp de cercetători de înaltă competență profesională și integrarea științei cu producția și învățămîntul. Referindu-se la programele și hotărîrile Conferinței Naționale privind realizarea obiectivelor strategice trasate de Congresul al XII-lea al partidului, tovarășul Nicolae Ceaușescu a spus în cuvîntarea ținută la plenara Consiliului Național pentru Știință și Tehnologie, din 9—10 iunie: **„Un obiectiv important al întregii activități este realizarea unei noi calități a muncii și vieții, accentuarea și dezvoltarea, pe o bază superioară, a revoluției tehnico-științifice în România. În acest cadru, oamenilor de știință, cercetării științifice și tehnologice le revin răspunderi de mare importanță care necesită concentrarea tuturor forțelor de cercetare, învățămînt și producție, într-un tot unitar, în vederea realizării tuturor programelor din fiecare domeniu de activitate".**

Cercetarea științifică, învățămîntul și producția sînt chemate în perioada următoare să asigure rezolvarea unor sarcini majore, de mare însemnătate pentru progresul țării: realizarea independenței energetice, lărgirea bazei de materii prime, producerea de noi materiale în industria chimică, metalurgică și a materialelor de construcții, asimilarea de produse la cel mai înalt nivel, introducerea tehnologiilor moderne, creșterea gradului de valorificare a materiilor prime și a materialelor, recuperarea și reciclarea tehnologică a materialelor refolosibile, creșterea productivității muncii, scurtarea duratei cercetărilor și urmărirea consecventă a aplicării în producție a rezultatelor, dezvoltarea cercetărilor fundamentale ca bază a progresului tehnic viitor, dezvoltarea cercetărilor în matematică, fizică și biologie. Un accent deosebit trebuie pus pe pregătirea cadrelor în toate sectoarele de activitate, pe formarea de specialiști de înaltă competență, pe formarea omului nou cu avansat spirit de gîndire, capabil de a promova progresul în toate domeniile.

Puternic stimulată, de sarcinile și indicațiile primite direct de la conducerea de partid și de stat, de condițiile create prin procesul de integrare a învățămîntului cu cercetarea și producția, precum și de dezvoltarea bazei materiale proprii, cercetarea științifică universitară a contribuit în ultimii ani la rezolvarea unor probleme majore ale economiei naționale și, în prezent, este deplin angajată în realizarea acestor obiective.

Beneficiind de condiții specifice, reflectate prin prezența unui mare număr de cadre didactice de înaltă pregătire științifică, în diferite domenii de specialitate, unitățile de învățămînt superior au promovat o amplă activitate de cercetare — fundamentală, aplicativă și de dezvoltare — în care lucrările multidisciplinare ocupă un loc important. Referindu-ne la învățămîntul superior tehnic, marile institute politehnice ale țării au devenit — în urma acțiunilor de integrare — puternice centre de învățămînt, de cercetare științifică și de microproducție. În triada pe care o constituie procesul instructiv, munca de cercetare și producția se îmbină armonios cu învățămîntul modern, capabil să asigure formarea unor specialiști de înalt nivel, activitatea de cercetare a cadrelor didactice și studenților — atestată prin numeroase aplicații industriale, de mare valoare economică sau prin elaborarea unor noi concepte teoretice reprezentînd rezerva științifică pentru progresul tehnic viitor — și realizarea unei game diversificate de aparate și utilaje, produse în laboratoarele și atelierele proprii ale institutelor.

Cercetarea științifică desfășurată în colective largi de cadre didactice, studenți și specialiști din producție a dat naștere unor adevărate școli de pregătire profesională și de educare a tinerilor în spiritul exigenței și răspunderii, a dragostei față de om. Atragerea studenților, în mare număr, la realizarea contractelor de cercetare ale catedrelor, ancorarea tematicii proiectelor de diplomă în problemele reale ale producției contribuie — într-o măsură însemnată — la educarea lor în direcția promovării noului în gîndire și în practică, la stimularea creativității, la formarea spiritului de muncă în colectiv, la canalizarea eforturilor lor pentru finalizarea și aplicarea roadelor cercetării.

Viața a demonstrat cu prisosință valențele activităților de integrare a învățămîntului cu cercetarea și producția, în ceea ce privește formarea gîndirii creatoare a viitorilor specialiști, educarea lor patriotică, lărgirea orizontului științific al acestora, formarea omului nou.

(Continuare în pag. 53)

Educaţie şi creativitate

Prof. dr. TEODOR MUCICA

ŞCOALA CONTEMPORANĂ ROMÂNEASCĂ cunoaşte profunde transformări de ordin calitativ, avînd drept scop instruirea şi formarea cadrelor necesare tuturor sectoarelor de activitate în raport cu cerinţele vieţii, educarea tinerei generaţii în spiritul muncii, al cutezanţei şi pasiunii pentru tot ceea ce este nou şi valoros în ştiinţă, tehnică, cultură. Între numeroasele obiective ale şcolii noastre socialiste se înscrie şi acela al educării creativităţii elevilor.

1. CREATIVITATEA — RESURSĂ DE PROGRES ŞI DEZVOLTARE

Creativitatea este o problemă tot aşa de veche ca şi gîndirea umană. Dar, după cum se ştie, termenul de creativitate a fost introdus abia către finele celui de-al patrulea deceniu al secolului nostru. El avea să înlocuiască global şi într-o nouă interpretare conceptele vechi şi unilaterale[1] de aptitudine creatoare, talent, dotaţie, geniu ş.a. considerate multă vreme atribute exclusive ale elitelor, ale personalităţilor excepţionale, mai ales în domeniul artistic.

În definirea conceptului de creativitate s-a pornit de la faptul că orice persoană dispune de un potenţial creativ, evident în grade şi forme diferite. „Nu numai că toţi oamenii dispun de un potenţial creativ, dar toţi pot să şi-l sporească şi să-l realizeze"[2].

În ultimele decenii problematica creativităţii a căpătat o pondere din ce în ce mai mare în investigarea psihologică, sociologică şi pedagogică. În literatura de specialitate se remarcă numărul mare de studii referitoare la creativitate, diversitatea aspectelor abordate şi domeniile în care se realizează creaţia.

Creşterea fără precedent a studiilor şi cercetărilor în domeniul creativităţii se datorează mai multor împrejurări. În primul rînd, afirmarea tot mai deplină a revoluţiei ştiinţifice şi tehnice în toate domeniile de activitate solicită mai mult ca oricînd specialişti capabili să desfăşoare o muncă eficientă, creatoare. Progresul economic şi social, trecerea la o nouă calitate, nu pot avea loc fără dezvoltarea capacităţilor creatoare ale omului.[3] Aceasta a determinat interesul crescînd al societăţii atît faţă de rezultatele ştiinţei şi de aplicarea acestor rezultate în producţia materială, cît şi faţă de formarea cadrelor cu spirit creativ, de dezvoltarea şi valorificarea ştiinţifică a resurselor creative ale membrilor societăţii.

O altă împrejurare, care a contribuit la amploarea cercetărilor în domeniul creativităţii, a constituit-o abordarea ştiinţifică a fenomenului extrem de complex al creativităţii atît sub aspect teoretic, cît şi practic-aplicativ.[4]

Studiile şi cercetările efectuate pînă în prezent nu au ajuns la un consens în ceea ce priveşte definirea conceptului de creativitate. Cele peste o sută de definiţii diferite ale creativităţii pun accentul pe un aspect sau altul al problemei. Astfel, unii specialişti definesc creativitatea ca fiind o formă superioară a activităţii umane; alţii înţeleg prin creativitate aptitudinea sau capacitatea de a realiza ceva nou şi de valoare; alţii consideră creativitatea ca un proces prin care se realizează o producţie creatoare de înalt nivel; pentru alţi specialişti creativitatea înseamnă orice rezolvare de probleme[5] etc. Chiar dacă există nepotriviri terminologice sau conceptuale, toţi specialiştii care s-au ocupat de fenomenul creaţiei s-au oprit asupra caracteristicilor activităţii creatoare: noutate, originalitate, productivitate, utilitate, valoare socială.

Cu alte cuvinte, creativitatea este o formă specifică de activitate umană caracterizată prin *capacitatea de a elabora sau descoperi soluţii noi, idei originale, de a inventa şi realiza ceva nou, superior, relevant, valoros, folositor societăţii.* Se recunoaşte astfel că trăsătura definitorie a creativităţii este noutatea şi originalitatea, adică acea capacitate a omului de a face *descoperiri* în domeniul ştiinţei, de a *inventa* dacă este vorba de domeniul tehnicii sau de a *crea* opere culturale, de artă etc.

2. CREATIVITATEA PROFESORULUI ÎN PROIECTAREA TEHNOLOGIEI DIDACTICE

Creaţia în educaţie exprimă complexul manifestărilor originale, relevante, inedite ale profesorului în formarea omului nou, în stimularea şi dezvoltarea creativităţii elevilor. Aceasta impune cu necesitate ca profesorul să adopte un mod de lucru cu totul

[1] P. Popescu-Neveanu, *Creativitate şi învăţare*, în „Revista de pedagogie", nr. 1/1980.
[2] Mihaela Roco, *Creativitatea individuală şi de grup*, E.A., Bucureşti, 1979, p. 15.
[3] Al. Roşca, *Creativitatea generală şi specifică*, E.A., Bucureşti, 1981, p. 11.
[4] Idem, p. 12.
[5] Al. Roşca, *op. cit.*, p. 16.

deosebit de cel comun, obișnuit. La prima vedere s-ar putea obiecta că profesorul de la catedră nu poate fi original, creativ, din moment ce lecțiile sînt oferite de manual. Ca urmare, sarcina profesorului ar consta în „transferarea" lecțiilor din manual în mintea și comportamentul elevilor. Desigur, o astfel de obiecțiune este cu totul greșită. Chiar dacă lecțiile din manual n-ar mai îngădui să se mai adauge nimic nou (ceea ce este puțin probabil), profesorul este acela care trebuie să le prezinte în chip nou, creator, să le însuflețească, pentru a deveni atractive, interesante, dinamice, plăcute elevilor.

Inovația pedagogică îmbracă forme foarte variate și se manifestă în toate domeniile învățămîntului și educației, în lecții, precum și în activități organizate în afară de clasă și extrașcolare. Noi ne vom ocupa însă de unele modalități de implementare a noului în proiectarea tehnologiei didactice.

Proiectarea lecției constituie cheia de boltă a întregii activități de organizare și conducere a acțiunii didactice. Ea trebuie să înglobeze un nemărginit efort de inovație și creativitate pedagogică, dacă ținem seama că școala contemporană românească este larg deschisă manifestărilor creatoare ale tuturor copiilor și tinerilor țării.

Proiectarea lecției este un demers didactic prin care se anticipează modul de desfășurare a activității și se asigură o bună coordonare între activitatea de predare și cea de învățare, în scopul realizării cu succes a obiectivelor stabilite. Ea se caracterizează prin rigurozitate științifică și precizie. În același timp, proiectarea lecției conferă întregii acțiuni de instruire un cadru organizat și imprimă un caracter mai riguros și mai controlabil fiecărei componente a tehnologiei didactice[6].

a) Pentru ca întreaga activitate didactică să fie eficientă este necesar ca profesorul să *definească cu precizie obiectivele lecției*. Fără obiective clare nu poate fi vorba de o proiectare corectă a lecției De aceea, proiectarea oricărei lecții începe, înainte de toate, cu definirea obiectivelor instructiv-educative. Formularea clară a obiectivelor operaționale (a obiectivelor învățării) îl ajută pe profesor să stabilească *direcția în care* trebuie să-și orienteze activitatea și, în același timp, să *verifice dacă* s-a realizat ceea ce și-a propus[7]. Prin formularea obiectivelor în termeni operaționali se prefigurează de fapt schimbările care se doresc să se producă în comportamentul elevilor. Altfel spus, se urmărește ca, la sfîrșitul lecției, elevul să dovedească, să probeze că a dobîndit o anumită performanță, că știe să facă ceva, să opereze cu cunoștințele însușite și nu numai să le *reproducă*.

b) Domeniul care oferă *largi posibilități* de afirmare a creativității pedagogice și de cultivare a ei sub diferite forme este *metodologia didactică*. Ea îl ajută pe profesor să aleagă căile cele mai bune, mai eficiente pentru atingerea obiectivelor stabilite. Învățarea formativă, creativă, necesită metode active bazate pe strategii euristice (problematizarea, descoperirea, modelarea, experimentul, studiul de caz etc.). Aceste metode înlesnesc accesul elevilor la noțiuni, teorii, reguli, concluzii prin efort personal, pe baza cunoștințelor însușite anterior, a observațiilor, a investigațiilor, a experienței personale de viață, a capacităților intelectuale. În același timp, ele încurajează schimbul liber și creativ de idei, stimulează interesele de cunoaștere ale elevilor, cercetarea, gîndirea creatoare.

c) În stabilirea metodelor nu se poate face abstracție de *mediul instructiv* în care se desfășoară activitatea de predare-învățare și nici de *mijloacele de învățămînt necesare*. Nu se pot promova metode active dacă mediul instructiv (laboratorul, cabinetul) a rămas neschimbat, iar mijloacele de învățămînt nu au fost concepute pentru a le susține. Sînt cunoscute eforturile pentru dotarea școlilor cu mijloace de învățămînt ca și interesul multor cadre didactice față de aceste mijloace. Dotarea laboratoarelor și cabinetelor cu mijloace de învățămînt necesare favorizează dezvoltarea aptitudinilor, exersarea elevilor în diferite domenii ale cunoașterii, formarea unui stil de muncă individual și implicit, creativitatea elevilor. Creativitatea profesorului poate să intervină în concepția de organizare și în funcționalitatea laboratorului (cabinetului), în proiectarea și realizarea prin autodotare a unor mijloace de învățămînt, în selecționarea judicioasă a mijloacelor de învățămînt în raport cu metodele (cărora le dau o notă de modernitate) și obiectivele, ca și în folosirea corectă și eficientă a acestor mijloace în lecție, nu ca un scop în sine.

d) În aplicarea metodelor active și în folosirea mijloacelor de învățămînt se cer *forme de organizare a procesului de învățămînt diversificate*, cu structuri variate, suple. Criticile aduse încorsetării lecțiilor în structuri rigide și desfășurării lor potrivit unor trasee obligatoriu de urmat sînt îndreptățite. Aplicarea unor forme de organizare monotone, utilizarea cu precădere a „lecției combinate" cu respectarea succesiunii „verigilor" în care activitatea independentă a elevilor este neînsemnată, iar intervențiile obișnuite ale profesorului se adresează memoriei, au încurajat practicarea unui învățămînt dogmatic, imobilismul și lipsa de fantezie pedagogică. Acest mod de a concepe și realiza activitatea didactică a frînat mult timp încercările de implementare a noului în tehnologia didactică, manifestarea spiritului creativ în elaborarea și realizarea structurii procesuale a lecției. Referindu-ne la renovarea lecției,

[6] Teodor Mucica, *Proiectarea pedagogică a lecției din perspectiva învățămîntului formativ*, în „Revista de pedagogie", nr. 10/1981.

[7] Ion T. Radu, *Teorie și practică în evaluarea eficienței învățămîntului*, E.D.P., București, 1981, p. 4

profesorul trebuie să renunțe la structuri prestabilite, universale și să adopte o atitudine creatoare, de inovație, în conducerea actului de predare-învățare. Unul din elementele creative în abordarea lecției, în construcția unei structuri de acțiune în cadrul acesteia îl constituie strategia didactică. „Strategiile sînt acelea care sugerează moduri variate de a acționa, de a pune elevii în contact cu materialul nou de studiat, de a organiza și conduce procesul de învățămînt în condiții de maximă eficiență[8]. Alegerea strategiei de organizare și desfășurare a lecției, identificarea și asocierea acelor operații succesive pe care trebuie să le efectueze elevii pentru a ajunge la performanțele dorite, pun în evidență creativitatea profesorului, capacitatea sa de a elabora structuri flexibile, realiste, eficiente.

e) Proiectarea lecției se încheie cu *evaluarea nivelului de realizare a obiectivelor* propuse. Pentru a ști dacă s-a realizat ceea ce s-a propus și dacă ceea ce s-a realizat este de calitate, este nevoie de evaluarea științifică a rezultatelor obținute de elevi (pe parcursul sau la finele lecției), ca și a activității didactice pentru a putea adopta, în continuare, măsurile ameliorative ce se impun. Evaluarea se face în raport cu obiectivele operaționale ale lecției. Fără obiective clare nu poate fi vorba de o evaluare corectă. „Este imposibil să judeci adecvarea unei conduite, gradul de eficiență a unei acțiuni, fără să cunoști efectul sau rezultatul urmărit"[9]. În evaluarea instruirii, profesorul are la îndemînă mai multe metode și tehnici, important este ca în evaluare și notare să se țină seama atît de performanțele obținute de elevi într-un anumit moment al procesului de instruire (raportate la prevederile programelor școlare), cît și de gradul de noutate și originalitate a răspunsurilor date, de profunzimea gîndirii, de capacitatea de analiză și sinteză, ca și de aplicarea în practică a cunoștințelor dobîndite.

3. PROCESUL DE ÎNVĂȚĂMÎNT — UNIVERS AL INOVAȚIEI ȘI CREATIVITĂȚII PEDAGOGICE

Dacă în cele mai multe domenii de activitate conceptul de creativitate exprimă *produsul* realizat, în educație el se referă la *procesul* prin care se formează personalități creatoare. Un rol hotărîtor în formarea unor ființe creatoare, receptive față de tot ceea ce este nou, capabile să contribuie la progresul social îi au cadrele didactice. Apare deci evidentă nevoia ca înșeși cadrele didactice să fie creative, angajate plenar, cu întreaga personalitate în actul educativ. Numai un cadru didactic creativ poate stimula și forma personalități creatoare.

Procesul de învățămînt oferă cadrelor didactice numeroase posibilități și condiții pentru educarea creativității elevilor. Dar nu orice activitate desfășurată de profesor cu elevii poate contribui la stimularea spiritului creativ, ci numai acelea care vizează originalitatea în munca didactică, bazate pe metode și tehnici adevărate de stimulare a creativității.

a) Fără îndoială că educarea creativității presupune, înainte de toate, *o nouă viziune asupra învățării*. Deși numeroase studii relevă influența învățării asupra întregii dezvoltări a elevului, totuși există încă discrepanță între modul în care se practică învățarea și știința despre învățare. Nu puține sînt situațiile cînd învățarea se desfășoară după modelul tradițional, caracterizată prin activismul unilateral al profesorului a cărui activitate poate ajunge pînă la 70% din durata lecției, posibilitățile de participare ale elevilor în acest caz fiind neînsemnate[10].

În opoziție cu acest model tradițional, didactica modernă concepe lecția ca pe o activitate comună a profesorului cu elevii, în care funcția principală a celui dintîi este mai mult de îndrumare, de stimulare decît de predare. Prin aceasta se promovează ideea mutării accentului de pe predare, pe învățare, de pe expunerea și demonstrația profesorului pe activitatea independentă, experimentală și diferențiată a elevilor.

b) Învățarea eficientă depinde în mare măsură de *gradul de angajare a elevului în lecție*, de efortul intelectual pe care trebuie să-l depună. Cu alte cuvinte, elevul trebuie pus în situația să participe la procesul de învățare, să fie activ. Un elev care stă pasiv în bancă nu poate obține rezultate bune la învățătură. De aceea, rolul profesorului este de a crea condiții elevilor pentru o învățare rațională, activă, creatoare, de a milita pentru un demers didactic care să dezvolte aptitudinile intelectuale, capacitatea și dorința de a se instrui continuu. Învățarea devine eficientă în măsura în care crește gradul de participare a elevilor, prin efort personal, la descoperirea de noi cunoștințe, la propria lor formare. Transformarea elevului din obiect al educației care recepționează, memorează și reproduce informațiile, în subiect al învățării, al însușirii temeinice a cunoștințelor prin efort propriu, constituie punctul de plecare în cultivarea creativității.

c) Demersul învățării este prin excelență un proces creativ, constructiv și individualizat, pentru ca elevii să dobîndească cunoștințe, priceperi, deprinderi, comportamente, precum și metode de muncă intelectuală. Pentru ca *învățarea să fie cu adevărat creativă*, se impun o serie de condiții dintre care vom menționa: cunoașterea potențialului

[8] Ion Cerghit, *Alegerea variantei optime de structurare a activității din cadrul lecției — act important de decizie didactică*, în „Revista de pedagogie", nr. 8/1980.

[9] Viviane de Landsheere, Gilbert de Landsheere, *Definirea obiectivelor educației*, E.D.P., București, 1979, p. 19.

[10] Juan Hassenforder, *Inovația în învățămînt* (trad.), E.D.P., București, 1976, p. 59

creativ al fiecărui elev și dezvoltarea lui prin diferite mijloace; creșterea ponderii învățării participative în cadrul căreia elevii să fie antrenați la redescoperirea cunoștințelor prin efort propriu și la prelucrarea materialului nou, elaborarea concepteloг, concluziilor și altor generalizări; repartizarea de sarcini care să angajeze factorii intelectuali ai creativității (flexibilitatea gîndirii, originalitatea, imaginația creatoare, fluiditatea gîndirii etc.) în funcție de nivelul de pregătire și al diferitelor vîrste; promovarea strategiilor euristice, care să permită elevilor aplicarea variatelor modalități de abordare a realității; stimularea muncii independente, a receptivității față de nou, a spiritului de observare și gîndirii divergente, a discuțiilor și dezbaterilor libere, bazate pe spirit de investigare și relații de cooperare; evitarea frînării creativității prin apostrofarea acelor elevi care pun întrebări, emit ipoteze, dau soluții diferite la cele cunoscute de profesor etc.; menținerea unei motivații superioare caracterizate prin dorința de a cunoaște, de a descoperi, de a inventa, de a rezolva diferite probleme etc.; perseverarea în eliberarea potențialului creativ al elevilor de diversele „blocaje" generate de teama de a nu greși, neîncrederea în forțele proprii, idei preconcepute, rigiditatea gîndirii etc.

d) În stimularea creativității elevilor esențială este, după opinia noastră, *stabilirea unor noi relații între profesor și elevi*, întrucît acestea pot favoriza sau împiedica procesul de creație. În istoria școlii s-au statornicit mai multe tipuri de relații. Didactica tradițională ne-a lăsat imaginea lecției bazată pe concepția magistrocentristă, pe comunicarea unidirecțională, de la profesor la elev. În aceste condiții în care profesorul predă, impune totul, iar elevul ascultă și se supune, s-a format relația autocratică. Este o relație bazată pe autoritatea dogmatică a profesorului cu urmări negative, pentru că un stil agresiv, conflictual, determină din partea elevilor (potențiali creativi) adoptarea unei atitudini conformiste. Un profesor autoritar, distant față de elevii săi, nu poate avea prea multe reușite.

Obiectivele societății noastre, caracteristicile științei, culturii și tehnicii contemporane, funcția formativă a învățămîntului determină adoptarea tipului de relație democratică. Realitatea este că acei profesori care asigură un climat școlar plăcut, dominat de voioșie și încredere, înțeleg năzuințele elevilor, manifestă interes față de preocupările și trăirile lor intime, promovează un stil de muncă bazat pe dialog și conlucrare, reușesc să influențeze dezvoltarea lor multilaterală. Promovarea relației democratice stimulează potențialul creativ și favorizează procesul de creație.

e) În stimularea creativității elevilor se folosesc și unele *metode și tehnici speciale* pentru elaborarea de idei noi. De exemplu, *metoda brainstorming* (în engleză „asalt de idei") se folosește ca o modalitate de creare a atmosferei stimulatoare și de elaborare de idei noi sau soluții grație imaginației. Este o metodă de grup cu funcții formative importante, dar se poate aplica și individual. *Sinectica* (cuvînt de origine greacă care înseamnă „a pune împreună lucruri distincte, elemente aparent irelevante") se caracterizează prin exersarea membrilor grupului (se poate aplica și individual) în folosirea metaforelor și similitudinilor, inspirate de regulă din natură. Prin asocierea unor elemente reverse, aparent fără importanță, se urmărește producerea de idei noi, creatoare.

Sînt cunoscute și alte tehnici de stimulare a gîndirii creative prin care pot fi produse combinații de idei noi, valoroase, ca: tehnica listei de atribute, tehnica sintezelor morfologice, cecklist-ul, descrise pe larg în literatura de specialitate[11].

[11] *Stimularea creativității elevilor în procesul de învățămînt*, E.D.P., București, 1981, p. 20

Modele în desfășurarea stadială a procesului de calificare profesională

ION HOLBAN

1. COORDONATE ALE PROCESULUI DE PREGĂTIRE

ÎN DESFĂȘURAREA PROCESULUI DE PREGĂTIRE a tînărului pentru viață, calificarea profesională constituie unul din factorii fundamentali. Omul nu poate trăi în afara unei activități profesionale, iar nivelul de pregătire atins pe această linie asigură calitatea integrării, valorificarea fondului personal de caracteristici, locul social și satisfacția.

Sub un anumit aspect, diversitatea activităților de educație și instruire desfășurate de familie, grup social și școală converg spre amplificarea potențialului aptitudinal și cultural al persoanei, consolidarea posibilităților acesteia de a se orienta în lumea valorilor și asigurarea condiției de apropiere și săvîrșire, în mod optim, a unei anumite activități. Succesiunea obiectivelor respective reflectă, parțial, una dintre coordonatele procesului de maturizare și anume diferențierea continuă a personalității. Însăși organizarea școlii, de la formele elementare la cele superioare de învățămînt, marchează o trecere graduală de la educație spre instruire sau de la o educație ce se referă la ansamlul potențialului uman, la o educație determinată de conținutul procesului de învățămînt, susținîndu-l pe acesta, dar, în același timp, amplificînd și specializînd potențialul persoanei în ansamblu. Ca urmare a transformărilor calitative care au loc și care se reflectă pe plan de conținut și finalitate, procesul de pregătire al tînărului își modifică continuu valențele, fapt care conduce pe parcursul acestui proces la conturarea unor stadii diferențiate structural, ce se succed într-o ordine necesară, se presupun, se susțin și se interpătrund. Dinamica învățămîntului, văzut pe verticală, exprimă liniar, concomitent cu un proces de diversificare (de la o formă unică la o multitudine de forme), trecerea de la general spre specializat. Aceste caracteristici permit o considerare a învățămîntului prin perspectiva contribuției sale la pregătirea tînărului pentru viață sau, în mod special, prin contribuția sa în dobîndirea unei calificări profesionale.

2. CALIFICAREA PROFESIONALĂ, MODELE

Un model de calificare profesională este, de fapt, un *model de structurare a personalității*. În funcție de domeniul socio-profesional în care, sau spre care, este prezentă o tendință de integrare, are loc un proces de modelare a persoanei sub aspect de informație, deprinderi, orientare în domeniul valorilor, deziderate de viitor, mod de a reacționa. Condițiile exterioare impun, prin solicitările pe care le adresează persoanei, o acțiune de ajustare și apoi de adaptare a conduitei la realitățile respective, o selecție și o modelare a formelor de percepție, de înțelegere și interpretare, de acționare. Interrelația individ-mediu, privită în diversitatea formelor sub care se prezintă, este alcătuită dintr-un ansamblu de situații de apropiere sau depărtare, asimilare sau simplă acceptare, modificare. Tînărul, în contextul bagajului său ereditar, se realizează sub acțiunea și în direcția caracteristicilor prezentate de mediul, cu precădere social, în care își are organizate condițiile de pregătire pentru viață. Liceul reprezintă, în acest sens, un exemplu elocvent. Diversitatea tipurilor de licee este urmată, pe plan formativ, de o diversificare, sub aspect cultural, a tipurilor de personalitate umană, pe care activitatea productivă sau învățămîntul superior le desăvîrșește. Fiecare tip de liceu înseamnă, prin acceptarea sa de către tînăr, o orientare spre un anumit domeniu de valori, consolidarea diferențiată a unui fond cultural și structurarea unor deziderate de viitor pe linia formei respective de instruire și educație. Absolventul liceului industrial (metalurgic, minerit) se deosebește structural de absolventul unui liceu economic, de construcții, agroindustrial sau sanitar. În acest context, prin diversificarea formelor de pregătire se ajunge la structurarea unor personalități diferențiate între ele și care, prin ansamblul caracteristicilor pe care le prezintă, exprimă o orientare spre un anumit domeniu de activitate sau categorie de valori. Orientarea școlar-profesională, organizată științific, urmărește plasarea copilului sau a tînărului, în funcție de fondul ereditar sau dobîndit, în ambianța în care își poate găsi condiția optimă de realizare în care i se pot oferi șansele depline de activare a fondului aptitudinal și de satisfacere continuă a acestui fond sub aspect cultural. Prin aceasta, folosind rețeaua școlară, acțiunea de orientare susține procesul de diferențiere a personalității și îl conduce pe linia specificului individual.

Modelele de calificare pe care le sugerează discuția de mai sus, plecînd de la funcțiile liceului, pot fi numite m o d e l e t i p o l o g i c e. Ele se plasează între un *model general* de calificare profesională și un ansamblu de *modele individuale*, fie *specifice unor profesiuni*, fie, ducînd mai departe diferențierile, unor *persoane*.

În liniile mari, se pot distinge, în ordinea normală a structurării lor, următoarele categorii de modele de calificare:

a) *m o d e l u l g e n e r a l d e c a l i f i c a r e*, care se structurează pe baza liniilor generale de desfășurare a activităților profesionale și este conturat prin caracteristicile fundamentale ale unui proces de calificare, așa cum acesta se prezintă într-un anumit context istoric;

b) *m o d e l u l t i p o l o g i c d e c a l i f i c a r e*, pe care l-am putea denumi al *sectorului de activitate* și care reprezintă parametrii generali ai formării profesionale a tuturor persoanelor ce sînt încadrate (sau se vor încadra) în profesiunile subordonate domeniului respectiv (agricultură, construcții de mașini, construcții edilitare etc.);

c) *m o d e l u l p r o f e s i o n a l d e c a l i f i c a r e*, care conține parametrii fundamentali ai unei anumite activități *profesionale*, exprimați prin formele de solicitare, implicit de răspuns și care poate fi considerat ca o formă reprezentativă a modelelor personale de calificare ce se întîlnesc în interiorul unei profesiuni (mecanizator agri-

col, strungar etc.) și în structurarea cărora îndeplinește un anumit rol;

d) *modelul personal de calificare profesională*, care are un pronunțat caracter de unicitate, ca rezultat al unicității persoanei și exprimă parametrii calificării persoanei în funcție de parametrii personalității în cauză, considerați în relație cu activitatea.

Relația dintre modelele respective de calificare se exprimă printr-un *raport de subordonare* succesivă, de la modelul general, prin cel tipologic și cel profesional, pînă la modelul personal. În aceeași ordine *scade gradul abstractității, crește numărul modelelor aflate pe același plan* și *se amplifică numărul caracteristicilor comune și diferențiale*. În ordonarea stabilită, de la modelul general la cel personal de calificare, fiecare model le *presupune*, în organizarea sa, pe cele anterioare, astfel încît în modelul personal se întîlnesc într-o sinteză specifică, *coordonatele* modelelor supraordonate: profesional, tipologic și general de calificare. Acest mod de integrare permite, pe de o parte, descifrarea parametrilor unui proces de calificare, iar pe de altă parte organizarea stadială a procesului respectiv.

Prezentarea sistemică a modelelor de calificare are la bază sistemul de clasificare a profesiunilor în funcție de conținut și reflectă sistemul de organizare a modalităților de pregătire, care, în condițiile legăturii dintre învățămînt și producție, se concretizează prin diversificarea tipurilor de școli și a conținutului diferitelor forme de instruire și educație.

Prin definiție, un model de calificare profesională are o *valoare prospectivă*. În acest context, pentru stabilirea parametrilor principali ai unor modele de calificare devine necesară, pe de o parte, o *investigație transversală* în cîmpul activităților socio-profesionale în vederea identificării naturii și nivelului pe care le prezintă solicitările la care trebuie să răspundă persoana integrată în activitate, iar pe de altă parte o *incursiune în dinamica muncii*, în scopul cunoașterii, prin analiză longitudinal-retrospectivă, a liniilor înregistrate în evoluția proceselor în cauză. Confruntarea datelor obținute prin cele două forme de investigație facilitează întrevederea structurilor pe care le vor dobîndi în perspectivă procesele de muncă, natura solicitărilor și, implicit, modalitățile de răspuns ale persoanei.

3. CONȚINUTUL MODELULUI GENERAL DE CALIFICARE

Modelul general de calificare conține un ansamblu de parametri de natură *educațională* ce sînt comuni tuturor formelor de calificare. De aceea, el este o construcție științifică, realizată prin abstragerea elementelor ce pot fi considerate fundamentale unui astfel de proces. Prin structura sa, modelul general constituie un răspuns la întrebarea: care sînt caracteristicile pe care trebuie să le cultivăm pentru a asigura structurarea corectă a unui proces de pregătire diferențiată? Punînd astfel problema, se poate spune că modelul general de calificare, prin generalitatea lui, nu exprimă numai esența unui proces de calificare, ci, în același timp, poate fi considerat un stadiu al unui proces de natura respectivă, stadiu în care, prin atenția acordată unor parametri generali ai calificării, se asigură condiția optimă a specializării, adică a pregătirii diferențiate.

Parametrii calificării, ce pot fi considerați coordonate ale modelului general, sînt multipli și diferențiați ca natură.

— Pe primul plan se situează *problema educației*, care îndeplinește rolul de condiție a realizării și a integrării persoanei în formele de viață socială. Orice proces de muncă presupune desfășurarea unei *activități organizate*, implicînd ideile de *disciplină*, *responsabilitate* și *conștiință profesională*. Educația asigură posibilitatea valorificării fondului de caracteristici de care dispune persoana, cît și posibilitatea de a beneficia de ansamblul condițiilor pe care societatea le pune la îndemîna tînărului pentru realizare.

— *Atitudinea față de muncă* și *deprinderea de a munci*, concomitent cu acordarea unor *valori egale* muncii manuale și celei intelectuale. Atitudinea față de muncă implică *respectul* față de muncă și este o expresie a *necesității* pe care o simte omul de a munci. Este atitudinea de respingere a situației de neactivitate sau a celei de neintegrare constructivă în efortul general pentru progres. Atitudinea față de muncă este *produsul educației* și exprimă unul din *parametrii morali* ai ființei umane. O atitudine refractară muncii face incompatibilă organizarea unui proces de calificare profesională.

— *Cultura generală*, ca factor general în realizarea personalității, asigură *condiția de integrare* în formele de viață socială, *orientarea* în ansamblul valorilor și realităților sociale, *asimilarea* culturii de specialitate sau a celei profesionale. În activitatea profesională, cultura generală oferă posibilitatea de a înțelege problematica unui loc de muncă. Cultura plasează persoana la un alt nivel de realizare, ce se reflectă în planul conduitei sale. Nivelul cultural și educațional se reflectă în orice produs al activității persoanei.

— *Cultura tehnică*, în sensul de *cultură generală tehnică*, constituie unul din parametrii principali ai procesului de integrare în domenii variate de activitate. Nu există sector de activitate în care pregătirea tehnică să nu fie implicată. Este necesară în înțelegerea relațiilor tehnice și în stăpînirea unor modalități de execuție. Vorbim despre necesitatea unei culturi tehnice, care să aibă parametri și funcții echivalente cu ale culturii generale.

— *Prezența unui anumit nivel al capacităților intelectuale.* Nici o activitate nu poate fi săvîrșită în afara unor capacități intelectuale. Deși nivelul mintal solicitat variază de la formă la formă de muncă, totuși, sub un anumit nivel mintal nu se mai poate ridica problema unui proces de calificare profesională.

Realizarea modelului general de calificare trebuie să constituie o preocupare încă din formele de școlarizare ce preced profesionalizarea și continuată pe întregul parcurs al perioadei active (educația permanentă). Satisfacerea parametrilor acestui model contribuie la menținerea unui anumit nivel în formele de viață și de activitate ale persoanei.

4. CONȚINUTUL MODELULUI TIPOLOGIC DE CALIFICARE

Prin realizarea modelului tipologic se înscrie un prim proces organizat de *diferențiere structurală, sub aspect cu precădere cultural, a personalității tînărului și conduce la diferențieri tipologice în interiorul unei populații considerate în ansamblu.*

Printre parametrii acestui model distingem:

— *cultura de specialitate*, care se structurează pe cultura generală și poate fi considerată ca o *cultură de ansamblu a domeniului*. Conduce la *diferențierea culturală* dintre categorii de indivizi, facilitează *orientarea în domeniu* și se găsește la baza *policalificării* sau a *calificării largi* a tineretului. Prin informația acumulată, schemele operaționale consolidate, tehnicile asimilate și deprinderile formate se asigură posibilitatea de înțelegere și intervenție în problematica largă a domeniului;

— *orientarea expresă spre domeniul respectiv de activitate*, concretizată prin *atitudini favorabile* și *motivații bine precizate*. Realizarea unui *proces de valorificare* pe plan personal a conținuturilor formei respective de activitate, exprimată prin căutarea contactului *cu valorile în cauză, dar și de* satisfacția dobîndită prin cunoaștere și realizări concrete. Procesul de structurare a motivației precede încadrarea în forma specializată de pregătire și se amplifică pe parcursul acesteia (liceu, cu precădere). *Motivația este factorul dinamic care susține integrarea*, alături de informație;

— ca un efect al integrării, *perspectivele de viitor* ale tînărului se structurează pe linia valorilor domeniului respectiv. Aceste deziderate de viitor îndeplinesc, motivațional, rolul de factor dinamic în susținerea efortului în pregătire;

— prezența unui *fond aptitudinal compatibil* cu forma de solicitare existentă în sectorul respectiv. Prezența capacităților necesare asigură însușirea informației și a tehnicilor de lucru în condițiile unui efort normal și îndeplinește un rol important pe linia integrării.

— existența unei *structuri de personalitate* în concordanță cu caracteristicile temei și cu ambianța în care se desfășoară activitatea. Pentru procesul de integrare, în multe sectoare de activitate, condițiile dețin un rol mai important decît tema, care, rezultat al organizării științifice a muncii, este adusă la nivelul posibilităților normale de satisfacere ale omului (intervine specializarea mașinii). *Dominanta psihică* a persoanei trebuie să coincidă cu dominanta exprimată de condițiile de lucru (prudență și echilibru în transporturi, responsabilitate în industria automatizată etc.).

5. CONȚINUTUL MODELULUI PROFESIONAL DE CALIFICARE

Subordonat modelului tipologic, modelul profesional reflectă ansamblul caracteristicilor ce trebuiesc realizate la nivelul persoanei pentru a putea exercita, în condiții optime, o anumită activitate profesională. Restrîngerea domeniului de pregătire are ca efect posibilitatea de dominare a activității și, prin aceasta, de atingere a măiestriei profesionale. În acest context, modelul profesional se conturează ca o *formă specializată* a modelului tipologic, situație în care se poate vorbi de o *cultură profesională* (subordonată culturii de specialitate), ce se definitivează prin integrarea în activitate, de *deprinderi specifice unei profesiuni*, de *interese* și *atitudini distincte față de activitatea în cauză*. Pregătirea tînărului, în acest stadiu, urmărește adaptarea sa la condițiile concrete ale unei activități bine determinante. Echilibrul pe care trebuie să-l asigure activitatea de calificare, între parametrii activității și ai persoanei, constituie condiția succesului profesional *și, implicit, a calității produselor muncii sau a satisfacției obținută de persoană.*

Modelul personal de calificare se deosebește structural de cele discutate anterior. În stabilirea conținutului său intervin două categorii de date: a) coordonatele activității și, implicit, ale unui proces de calificare și b) coordonatele structurale ale personalității tînărului, implicit, în orice etapă, efectele acțiunilor formative desfășurate. Evoluția stadială a persoanei și a procesului său de realizare fac posibilă, în succesiunea etapelor de pregătire, introducerea modelelor stadiale de calificare (general, tipologic, profesional).

6. CONȚINUTUL MODELULUI PERSONAL DE CALIFICARE

Spre deosebire de celelalte modele de calificare, modelul personal este un *model concret*, conturat la *nivelul persoanei* în funcție de parametrii săi fizici, psihologici și culturali. Fie că este privit în dinamica realizării, fie ca formă consolidată, modelul respectiv este o expresie a activităților desfășurate (sau în curs de desfășurare) pentru formarea personalității *în condițiile modelului general, tipologic și profesional*. Diversitatea structurilor individuale de personalitate determină *diversitatea modelelor personale de calificare*. În interiorul cazurilor particulare vom întîlni, astfel, diferențieri între nivelurile de realizare ale modelelor general, tipologic și profesional; diferențieri calitative (conținut, organizare) între aceleași modele; forme distincte de compensare între anumite compartimente sau variabile; linii distincte de atingere a măiestriei profesionale etc. Profesiunea fiind activitatea prin care personalitatea își conturează, cu precădere, valoarea sa socială, se poate spune că unul dintre obiectivele principale ale procesului de structurare a personalității este crearea condiției de integrare într-o formă de activitate profesională.

7. CÎTEVA PRECIZĂRI FINALE

Plecăm de la ideea că, în condițiile normalității, *orice om poate deveni un bun profesionist*, cu rezerva, însă, de a nu lua cei doi termeni ai relației în accepțiunea lor deplină: orice om — orice activitate. Factori de natură ereditară sau educațională intervin în diferențierea capacităților de muncă sub aspect de nivel sau de direcție de afirmare.

Modelele de calificare (general, tipologic, profesional) menționate mai sus se confundă *cu stadiile pregătirii tînărului pentru viață și sînt în concordanță cu structura organizatorică a școlii*. Realizarea optimă a unei etape constituie o condiție de consolidare a celor care urmează. De aici, atenția deosebită acordată *educației* și *culturii generale*, implicit, celei *general-tehnice*, care pot fi considerate ca factori prin care se asigură accesibilitatea tînărului față de cele mai variate domenii de pregătire și muncă. De notat că în conținutul fiecărui model de calificare se găsesc subordonate un *model comportamental* și un altul *cultural*.

În condițiile actuale, cînd diferențele dintre profesiuni se atenuează continuu, este util să nu uităm de *caracteristica de polivalență a fondului aptitudinal*, adică posibilitatea pe care o are persoana de a satisface, cu același fond aptitudinal, activități mult diferențiate între ele.

De asemenea, este bine să nu uităm faptul că *procesul de diferențiere a personalității* se găsește, în mare parte, sub influența factorilor de mediu și de educație. Dacă formele de instruire și educație intervin *prea tîrziu* sau *prea puțin* în diferențierea persoanelor sub aspect cultural este normal ca și *orientarea tineretului spre anumite forme de activitate să nu aibă o bază structurală*. O analiză a sistemului nostru de învățămînt, din acest punct de vedere, o considerăm utilă.

Mobilitatea profesională este un fenomen natural și este condiționată de factori obiectivi (dinamica muncii) sau subiectivi (aspecte de personalitate). Educația adulților, atunci cînd se structurează peste o educație școlară care nu a dus la diferențieri tipologice în interiorul generației tinere, are ca urmare *accentuarea mobilității profesionale între sectoare diferite de activitate*, și, invers, cînd prin educația școlară, tinerii prezintă diferențieri tipologice sub aspect cultural, *educația adulților asigură consolidarea liniei respective de calificare*. Mobilitatea profesională *nu trebuie confundată cu instabilitatea*. Aceasta din urmă are alte cauze și nu poate fi considerată un fenomen normal.

Relația optimă dintre învățămînt și producție este dependentă de *relația* dintre modelul general și cel tipologic de calificare profesională pe anumite trepte și în anumite forme de pregătire; de *momentul* în care școala începe realizarea modelului tipologic; de *valoarea acțiunilor* de consolidare a acestuia (dealtfel ca și a celui general).

Orientarea școlar-profesională rămîne ineficientă dacă se reduce la *simpla informare*. Orientarea este o *acțiune de asistență* a tînărului, a familiei acestuia și a educatorilor în problemele copilului și, prin aceasta, ea intervine în structura procesului de realizare a personalității. De asemenea, orientarea școlar-profesională este o *concepție* care se găsește *la baza acțiunilor de organizare a unui proces de învățămînt* pentru a se creea posibilitatea, pentru toate categoriile de copii, de a fi plasate în condițiile optime de dezvoltare (analog cu adaptarea mașinii la om). *Acțiunea orientării nu se exercită numai asupra tineretului, ci și asupra condițiilor pe care societatea le pune la îndemîna tineretului pentru a se realiza.*

Precizarea unor modele de calificare profesională în interiorul procesului de școlarizare permite distingerea rolului îndeplinit de acest proces în *realizarea diferențiată a personalității* și în *integrarea socio-profesională a tineretului*. Este, în același șimp, *o afirmare a legăturii dintre învățămînt și producție*.

CERCETAREA PEDAGOGICĂ ȘI PERFECȚIONAREA ÎNVĂȚĂMÂNTULUI

Demersuri didactice în perspectiva obiectivelor pedagogice concrete

Conf. ION T. RADU

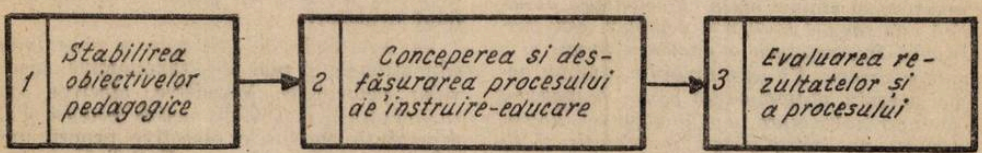
ÎN CONTEXTUL preocupărilor ce se manifestă tot mai insistent — atît în planul teoriei pedagogice cît și în cel al practicii școlare — de inovare a acțiunii didactice, mai multe direcții de acțiune *pot fi sesizate: unele privesc conceperea activității didactice pe baza unor obiective pedagogice riguros stabilite pentru fiecare secvență de predare-învățare; altele sînt axate pe desfășurarea procesului, obiectivate îndeosebi în adaptarea formelor de activitate cu elevi, a metodologiei didactice și a mijloacelor de învățămînt care-și dovedesc eficiența; există și investigații, tot mai ample în ultimii ani, în legătură cu* conturarea și promovarea unui stil de învățămînt eficient, *prin relevarea virtuților dar și a slăbiciunilor diferitelor tipuri de relații pedagogice: în fine — pentru a enunța numai cîteva din domeniile principale care reține atenția — sînt evidente în ultimele decenii preocupările centrate pe adoptarea celor mai eficace modalități de evaluare a rezultatelor școlare și mai ales a acțiunii didactice însăși, în intenția ameliorării continue a acestora.*

1. O POSIBILĂ CORELAȚIE DIRECTĂ

Investigațiile întreprinse cu o intensitate și răspîndire crescîndă, în direcția relevării funcțiilor obiectivelor pedagogice, în conceperea și desfășurarea actului didactic, pornesc de la și sînt susținute de *nevoia simțită de a conferi activității de instruire-învățare mai multă rigoare și sistem, de a introduce ordine și raționalitate în interacțiunea factorilor componenți ai acestui proces complex.* Unul din aspectele acestei relații, de cea mai mare însemnătate pentru eficiența actului didactic, îl constituie *legătura strînsă, organică între intențiile urmărite, scopurile și obiectivele* vizate de o parte și *demersul didactic întreprins* de altă parte. Dealtfel, este relația definitorie pentru orice strategie didactică, constînd în stabilirea conținuturilor, alegerea metodelor, a mijloacelor și a formelor de lucru, astfel încît să se asigure realizarea obiectivelor propuse, prin folosirea eficientă a resurselor (materiale, financiare, de timp și chiar de efort) și în contextul unor restricții de care trebuie să se țină seama. Prin urmare, *o autentică tehnologie didactică presupune o concordanță deplină între scopuri, intenții și procesul didactic întreprins.*

Pe temeiul acestei determinări, în cele ce urmează ne propunem examinarea unui aspect al acestei relații, pornind de la ipoteza existenței unei *corelații directe între obiectivele pedagogice — tipurile de învățare — formele de interacțiune didactică* și *performanțele școlare.* Cu alte cuvinte, este vorba de o corelație ce se presupune din punct de vedere logic, ca trăsătură a oricărui sistem, între principalele grupe (blocuri) de activități, proprii actului didactic (vezi schema 1).

Deși fiecare din aceste grupe de activități se delimitează prin natura proceselor pe care le implică și prin funcțiile îndeplinite în des-



Schema 1

fășurarea actului pedagogic, ele se prezintă totuși ca faze ale unui *proces unitar*, între care există relații complexe. Dezvăluirea și explicarea mecanismelor interacțiunii dintre elementele componente ale procesului didactic creează premise pentru sporirea posibilităților de dirijare a acestuia în direcția realizării intențiilor urmărite.

2. ACȚIUNEA DIDACTICĂ — PROCES COMPLEX

Cercetările consacrate problemelor pe care le comportă determinarea obiectivelor pedagogice și, în particular, operaționalizarea acestora, marchează evoluția de la abordarea lor în plan psihologic — clasificarea pe criteriul proceselor intelectuale implicate în învățare (B. Bloom) — către taxonomii în care procesele intelectuale vizate sînt puse în legătură cu conținuturile instruirii și chiar cu ordonarea ierarhică a rezultatelor operațiilor realizate asupra conținuturilor (P. Guilford, D'Hainaut, De Block ș.a.). Odată cu această evoluție a modului de abordare a obiectivelor procesului de instruire și educare se înregistrează și trecerea către o altă fază în care eforturile sînt îndreptate în direcția *relevării implicațiilor obiectivelor pedagogice asupra conceperii și desfășurării actului didactic*. Așadar este vorba de *o deplasare a investigațiilor în plan didactic, generată de interesul pentru cunoașterea influențelor pe care le exercită această componentă a actului didactic asupra tehnologiei didactice în ansamblul ei*.

Lucrările multor autori (R. Gagné, P. Perrer, Papham J., Baker, Ausubel ș.a.) se înscriu tocmai printre încercările de a stabili această „punte de legătură" între operațiile pe care le comportă determinarea, ordonarea nivelurilor și operaționalizarea obiectivelor educației de o parte și acțiunea practică de realizare a acestora, adică procesul didactic propriu-zis, de altă parte.

Se poate afirma că acest mod de abordare a acțiunii didactice este mai realist și totodată mai rodnic decît modul tradițional, propriu didacticii clasice, caracterizat prin încercarea de a „explica" acțiunea didactică numai din perspectiva finalităților generale ale educației sau a diverselor teorii asupra învățării, fie chiar pe baza ambelor suporturi, fără însă a dezvălui legăturile multiple și complexe dintre mecanismele interacțiunii componentelor actului didactic.

În prezent, un fapt este cvasiunanim acceptat și anume acela că *activitatea didactică este un act mult mai complex, care presupune interacțiunea a numeroși factori și a multor procese*. Ea este învățare, dar nu numai aceasta, ci *implică un proces de instruire care operează asupra unor conținuturi diverse, folosește un întreg sistem metodologic și de mijloace de învățămînt, adoptă diverse forme de organizare a activității, statornicește anumite moduri de interacțiune cu cei ce sînt formați* ș.a.m.d. Mulți autori (R. Gagné, Ausubel ș.a.) au insistat asupra necesității de a se stabili condițiile care favorizează desfășurarea cu succes a activității de învățămînt, atrăgînd atenția asupra faptului că numai cunoașterea diverselor teorii asupra învățării, de pildă, nu antrenează de la sine o acțiune didactică mai adecvată și mai eficientă. *Conceperea actului didactic ca sistem complex face necesară o abordare mai cuprinzătoare, cizînd atît procesele de învățare cît și pe cele de instruire, precum și interacțiunile dintre factorii și elementele componente în dinamica lor*. Este condiția esențială a reușitei demersului menit să dezlușească mecanismele acestei interacțiuni și să ofere premisele unor acțiuni de optimizare a actului didactic. Asupra unora dintre relațiile existente între aceste componente ne vom opri în continuare.

3. DE LA „OBIECTIVE PEDAGOGICE" LA „TIPURI DE ÎNVĂȚARE"

O constatare reține atenția în ceea ce privește modul în care sînt analizate, în unele studii apărute la noi, problemele privind stabilirea obiectivelor pedagogice ale procesului de instrucție și educație. Se insistă cu deosebire asupra criteriilor adoptate pentru determinarea și ordonarea ierarhică a obiectivelor educaționale, sînt analizate diverse taxonomii ale obiectivelor pedagogice, se prezintă tehnicile de operaționalizare a obiectivelor cognitive, cu aplicații la diferite capitole sau teme din conținutul programelor. În schimb, *se acordă prea puțină atenție problemelor care privesc legătura indisolubilă dintre obiectivele pedagogice concrete, operaționale urmărite și conținuturile determinate ale unui obiect de studiu*. Din această cauză sînt neglijate aspecte esențiale ale acțiunii didactice, concepute pe baza și în perspectiva unor obiective operaționale și anume crearea situațiilor de învățare în concordanță cu intențiile urmărite, adoptarea strategiilor de predare-învățare adecvate.

În acest context, apreciem că eforturile trebuie îndreptate cu precădere în direcția elucidării acelor reconsiderări pe care strategia didactică bazată pe obiective concrete le impune în legătură cu conceperea și realizarea procesului de instruire-învățare. Pentru aceasta, conturarea cîtorva coordonate ale acestei strategii, centrate pe obiective pedagogice, poate înlesni considerabil relevarea implicațiilor acestora asupra actului didactic. Acestea ar putea fi enunțate în felul următor:

— Nivelurile de ordonare a obiectivelor educaționale și mai ales taxonomiile obiectivelor pedagogice (cognitive, afective, senzoriomotorii) constituie *modele teoretice* și nu reprezintă ele însele obiective proprii unor conținuturi determinate. Definind comportamentele principale ce se intenționează a

fi formate prin activitatea de instruire-învățare, ordonate ierarhic, taxonomiile servesc ca *instrumente cu ajutorul cărora se realizează formularea exactă a obiectivelor concrete și ierarhizarea riguroasă a acestora în strînsă legătură cu conținutul procesului de instruire* și, în același timp, ca mijloc prin care se introduce ordine și sistem în desfășurarea activității didactice.

— Obiectivele concrete, operaționale sînt totdeauna formulate *în strînsă legătură cu conținuturi determinate*. Chiar dacă ele vizează în primul rînd procesele intelectuale ce pot fi dezvoltate, acestea sînt puse în legătură directă cu conținuturi precizate. Dealtfel, relația intimă obiective-conținuturi este demonstrată de modelele taxonomice multidimensionale ale obiectivelor pedagogice (Guilford, De Block, D'Hainaut ș.a.) întemeiate pe raportul dintre operație-obiect (conținut)-produs. De aici se desprind cel puțin două idei de însemnătate primordială pentru actul didactic: *a)* Obiectivele concrete, operaționale includ, în ultimă analiză elemente de conținut ale instrucției. *b)* Relația „obiective-conținuturi" nu este univocă, de determinare a conținuturilor de către obiective, ci mult mai complexă. Cel puțin în procesul stabilirii obiectivelor concrete, influența urmează traseul conținut → obiectiv, în sensul că stabilirea obiectivelor concrete impune ca operație premergătoare analiza logico-funcțională a conținutului ce trebuie predat.

— Obiectivele concrete nu pot epuiza gama mult mai bogată a intențiilor urmărite în procesul instructiv-educativ. Se cunoaște și este demn de subliniat faptul că numeroase scopuri ale acestui proces, datorită naturii și complexității lor, nu pot fi definite în comportamente detectabile și măsurabile. Cel puțin în stadiul actual al tehnicilor cunoscute. Este și motivul pentru care, de exemplu, clasificarea obiectivelor de ordin afectiv și operaționalizarea acestora sînt mai puțin dezvoltate decît cele cognitive, iar multe taxonomii — chiar pentru domeniul cognitiv — adoptă drept criteriu „competențele", care sînt realizabile prin conținuturi diverse și pe intervale de activitate mai îndelungate. Din aceasta rezultă că activitatea de instruire-educare, tinzînd să dobîndească pe temeiul obiectivelor pedagogice concrete un caracter programatic mai accentuat și prin aceasta o mai mare eficiență, trebuie să fie totodată și suficient de cuprinzătoare sub raportul finalităților, ceea ce înseamnă *concepereа și desfășurarea ei atît în perspectiva unor obiective operaționale*, proprii unor elemente de conținut, *cît și a unor scopuri generale*.

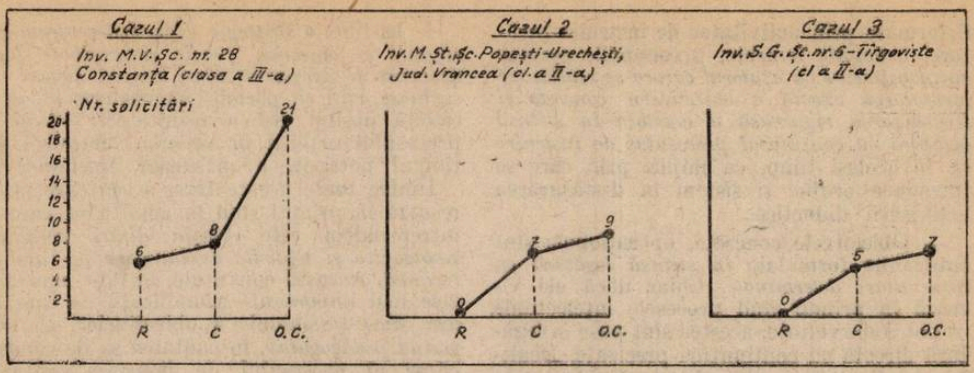
— Obiectivele pedagogice exercită o *funcție de orientare a demersului didactic de reglare a procesului de instruire și a activităților de învățare*, impunînd în ultima instanță crearea unor situații de învățare în concordanță cu intențiile urmărite.

— În fine, *o strategie didactică centrată pe scopuri și obiective precis determinate face necesară și adoptarea unui anumit sistem de evaluare*, care să permită cunoașterea cît mai exactă posibil atît a rezultatelor cît și a procesului realizat în vederea adaptării, la timpul potrivit, a măsurilor ameliorative.

Dintre toate aceste teze, aceea care interesează în primul rînd în analiza pe care o întreprindem este *relația dintre obiective pedagogice și tipurile de învățare pe care le reclamă*. Aceasta constituie, în fapt, una din cele mai importante semnificații pe care le are orice taxonomie a obiectivelor, *ele sugerînd pedagogului*, în calitatea sa de conducător al procesului de instruire-învățare, *natura situațiilor de învățare pe care trebuie să le creeze, procesele intelectuale ce urmează să fie declanșate și stimulate* în strînsă *legătură cu conținuturile predate*. În acest sens, mulți autori au fost tentați să stabilească o relație între niveluri comportamentale ale unei taxonomii a obiectivelor și tipurile de învățare pe care le presupun. Modelul lui R. Gagné este unul dintre acelea în care aceste două componente ale actului didactic sînt contopite și ordonate în opt tipuri (niveluri) de învățare.

Raportîndu-ne, de pildă, la clasele comportamentale ale domeniului cognitiv, cuprinse în modelul lui B. Bloom, putem stabili, corespunzător acestora, mai multe tipuri de învățare ordonate în legătură cu scopurile generale ale activității didactice. Aceste clase de comportamente exprimă cerința ca elevii: *a) să știe, să cunoască* (cunoașterea, înțelegerea); *b) să știe să facă* (aplicarea); *c) să știe să învețe sau să cunoască* (analiza, sinteza); *d) să creeze, să aprecieze* (evaluarea). Operînd, pe de o parte o delimitare în perimetrul „să cunoască" — în concordanță dealtfel cu cele două clase comportamentale pe care le include, iar pe de altă parte o reunire a perimetrelor de la punctele b și c pe baza a ceea ce au comun și anume „a învăța să opereze", N. Oprescu (1) distinge 4 tipuri de învățare, ierarhizate în felul următor: prin receptare-reproducere; inteligibilă; operațională; creativă. De asemenea, Eugen Noveanu (2) realizînd o discriminare între obiectivele de tip „cunoștințe" și obiectivele de tip „deprinderi intelectuale", distinge procese de „însușire de informații" și procese vizînd însușirea modalităților „de a opera cu informațiile". Oricare ar fi modul de delimitare a tipurilor de învățare, o mențiune se impune și anume aceea că *aceste tipologii trebuie înțelese nu ca determinări rigide, ca tipuri „pure", cu totul distincte unele de altele, ci mai degrabă ca situații în care sînt antrenate variate procese intelectuale, preponderența unora conferind însă nota caracteristică fiecărei situații în parte*.

Pornind de la orientarea dominantă și determinată obiectiv a învățămîntului din vremea noastră, în planul scopurilor sale generale, de deplasare a accentului către dez-



Graficul 1 *Tipuri de învățare*

voltarea capacităților intelectuale, care-i fac pe subiecți apți de autoinstruire și disponibili pentru instruire continuă, putem admite că această orientare se exprimă în *tendința de creștere a ponderii tipurilor de învățare care corespund claselor comportamentale superioare* ale taxonomiei obiectivelor pedagogice, cu alte cuvinte a învățării lor de tip operațional și creativ.

În legătură cu acest fapt, reține atenția o recomandare pe care o întîlnim în lucrările lui B. Bloom. Referindu-se la valoarea instrumentelor taxonomice, el observă că importantă în analiza obiectivelor este intenția de depășire a însușirii de cunoștințe, prin „stimularea unor procese cognitive superioare".

În sensul celor menționate, pentru relevarea relației dintre obiectivele pedagogice concrete și tipurile de învățare, a fost analizat stilul de învățămînt al unor cadre didactice din învățămîntul primar care obțin rezultate bune în pregătirea elevilor, din punctul de vedere al situațiilor de învățare pe care le promovează în lecții. În acest scop, urmărindu-se desfășurarea lecțiilor, au fost consemnate, conform unei grile de observație, solicitările formulate de propunători, ordonate după natura proceselor cognitive pe care le antrenează*.

A fost determinată, apoi frecvența acestor solicitări, grupate pe 3 tipuri de învățare: receptiv-reproductivă, cognitivă (inteligibilă) și operațională (inclusiv creativă). Prezentăm, spre exemplificare, curbele de frecvență ale acestor solicitări, la 3 lecții de citire din eșantionul constituit** (vezi graficul 1).

Trăsătura comună a lecțiilor prezentate o constituie ponderea ridicată a situațiilor de învățare de tip operațional și creativ în ansamblul activităților realizate.

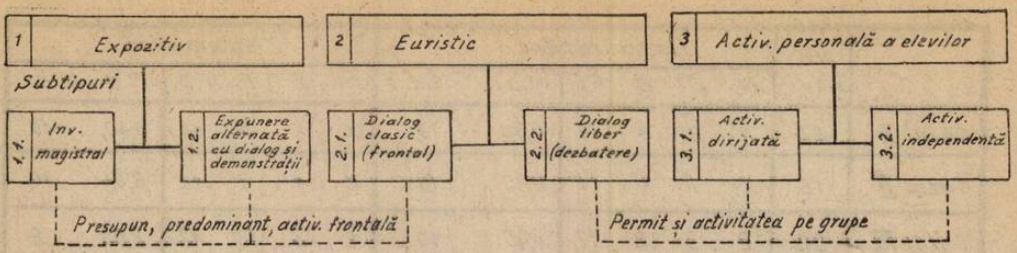
* Detalii în legătură cu acest mod de înregistrare, în *Teorie și practică în evaluarea eficienței învățămîntului* (Ion T. Radu), București, E.D.P., 1981, cap. IX.

** Curbele de frecvență privind tipurile de învățare realizate la celelalte lecții din programul zilei (Matematica, Gramatica, Cunoștințe despre natură, Cunoștințe despre limbă) sînt asemănătoare, avînd tendința de creștere a valorilor de tip o.c. (învățare operațională și creativă) la lecțiile de matematică.

4. RELAȚIA „TIPURI DE ÎNVĂȚARE" — „TIPURI DE INTERACȚIUNE DIDACTICĂ"

A doua corelație directă posibilă vizează tipurile de învățare realizate, de o parte și formele de interacțiune didactică practicate în cadrul unei activități cu elevii, de altă parte, acestea din urmă constituind un alt aspect al stilului de învățămînt promovat de pedagog. În analiza acestei relații, pornim de la ideea că un element definitoriu al actului didactic este acțiunea comună a pedagogului cu elevii, deci interacțiunea ce se stabilește între aceștia în desfășurarea unei activități. În aceste condiții, se poate admite *ipoteza că unele forme de interacțiune didactică realizează ori cel puțin favorizează crearea unor anumite tipuri de învățare.*

Pe de altă parte, avem în vedere și legătura strînsă dintre natura interacțiunilor realizate în diverse secvențe ale unei lecții și metodele de instruire la care face apel pedagogul. De exemplu, este evident că o interacțiune didactică constînd în expunerea informațiilor, gata elaborate, de către profesor, chiar și atunci cînd aceasta este îmbinată cu și susținută prin dialog, demonstrații etc., realizează cu precădere o învățare receptiv-reproductivă, care poate favoriza, în cel mai bun caz, atingerea unor obiective la nivelul comportamental al „înțelegerii" (însușirii conștiente). După cum, formarea unor capacități operatorii (de aplicare, analiză, sinteză) face necesară realizarea unor tipuri de interacțiune caracterizate printr-o mai mare activizare a elevilor, deci întemeiate pe strategii euristice și mai ales pe activitatea personală a elevilor. Obiective pedagogice care aparțin nivelurilor comportamentale: aplicare, analiză, sinteză, evaluare (Bloom) sau gîndirea convergentă și divergentă, evaluare (Guilford) evident că nu pot fi realizate în contextul unor activități în care rolul elevilor este preponderent pasiv, de „ascultare", de receptare și reținere a informației comunicate, ci sînt rezultatul unui exercițiu intelectual, al unei activități didactice în care elevii înșiși lucrează.



Graficul 2 — *Tipuri de interacțiune*

Pentru deslușirea acestei relații ne folosim de o tipologie a interacțiunilor în procesul de instruire și educare, propusă de autorii unei lucrări (3), modificată și completată de noi. Analiza interacțiunilor posibile, ne îngăduie să determinăm următoarele tipuri, ordonate ierarhic de la stînga la dreapta după gradul în care realizează participarea afectivă a elevilor la propria lor instruire. (vezi graficul 2).

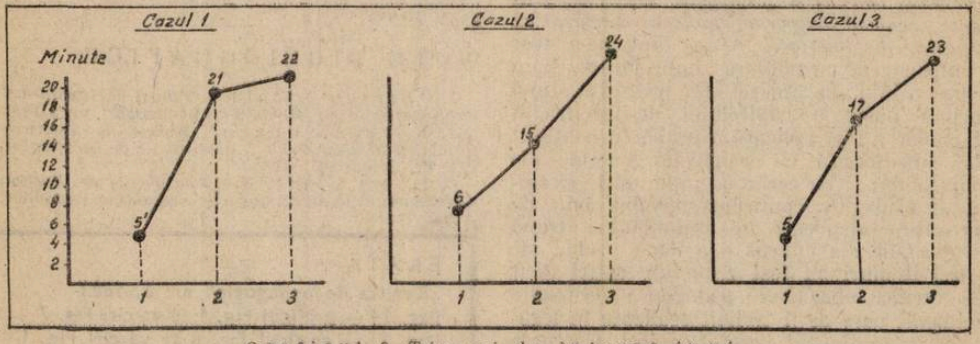
În desfășurarea celor mai multe activități cu elevii se succed și se îmbină mai multe tipuri și subtipuri de interacțiune didactică, cu ponderi variabile. În ipoteza existenței unei corelații între situațiile de învățare și tipurile interacțiune, se poate admite că promovarea interacțiunilor care implică participarea activă a elevilor (cele de tipul 2.1, 2.2, 3.1, și 3.2) creează situații de învățare ce permit atingerea obiectivelor aparținînd claselor comportamentale superioare, deci o învățare de tip operațional sau creativ. Relația nu este însă atît de directă și de simplă cît apare la prima vedere, întrucît o analiză mai profundă relevă faptul că nu numai caracterul interacțiunii determină nivelul învățării ei, și *natura solicitărilor* care reprezintă conținutul propriu fiecărei interacțiuni.

Admițînd relația enunțată, putem considera că un stil de învățămînt care promovează preponderent interacțiuni menite să-i activizeze pe elevi, apreciat sub raportul timpului afectat fiecărui tip în desfășurare a unei lecții, înscrie o curbă de distribuție a cărei tendință este asemănătoare cu aceea a tipurilor de învățare realizate în lecția respectivă. De exemplu, în lecțiile la care ne-am referit cu titlu de exemplificare, distribuția valorilor (în unități de timp) a interacțiunilor didactice a fost cea din graficul din partea de jos a paginii (vezi graficul 3).

Constatarea care reține cel mai mult atenția este tendința asemănătoare a curbelor de frecvență privind tipurile de învățare și tipurile de interacțiune în fiecare din cele trei cazuri.

5. RELAȚIA: „TIPURI DE ÎNVĂȚARE ȘI DE INTERACȚIUNE DIDACTICĂ" „PERFORMANȚE ȘCOLARE"

Virtuțiile și limitele fiecărui tip de învățare, precum și de interacțiune didactică sînt demonstrate de practica școlară. Se poate vorbi de un consens în legătură cu faptul că învățarea menită să stimuleze formarea și dezvoltarea capacităților intelectuale și creative ale elevilor, ca și modalitățile de lucru cu elevii care deplasează accentul pe învățare prin efort propriu, prin activitate personală, sînt dintre cele mai eficiente în perspectiva finalităților educației contemporane. În legătură cu aceasta, se pune problema în ce măsură configurația tipurilor de învățare și de interacțiune în activitatea prestată de un pedagog se reflectă în nivelul de pregătire al elevilor, în performanțele acestora vizavi de obiectivele pedagogice avute în vedere. Cu alte cuvinte, este de presupus o *corelație directă între pon-*



Graficul 3 *Tipuri de interacțiuni*

	Nr. elevi	Limba română						Matematică					
		N	S	B	FB	M.a.	M.d.	N	S	B	FB	M.a.	M.d.
Cazul I	22	X	2	3	17	8,90	10	X	X	5	17	9,40	10
Cazul II	16	X	1	4	11	8,80	10	X	1	3	12	9,06	10
Cazul III	32	2	3	8	17	8,40	10	2	3	13	12	8,00	8

N = note sub 5 B = note 7 și 8 M.a. = medie aritmetică a notelor
S = note 5 și 6 FB = note 9 și 10 M.d. = nota dominantă

Schema 2

derea ridicată a învățării, de tip operațional și creativ, precum și a *interacțiunilor axate pe straegii curistice și pe activitatea personală a elevilor*, de o parte *și randamentul elevilor*, caracterizat în gradul de realizare a obiectivelor pedăgogice corespunzătoare nivelurilor superioare comportamentale ale taxonomiilor. Confirmarea unei asemenea legături constituie un argument dintre cele mai convingătoare pentru promovarea strategiilor de lucru la care ne-am referit.

Încercarea de a verifica experimental această ipoteză ne-a condus la *punerea în* relație a tipurilor de învățare și a celor privind interacțiunile didactice promovate de propunători, cu nivelul de pregătire al elevilor. În acest sens, rezultatele probelor aplicate la clasele *conduse de cadrele didactice* ale căror lecții au fost urmărite, atestă o corelație semnificativă cu strategiile didactice aplicate, în sensul că unui stil de învățămînt caracterizat prin predominanța situațiilor de învățare de tip operațional și creativ și a interacțiunilor bazate pe activitatea elevilor le corespunde un nivel ridicat de pregătire generală a acestora. Rezultatele probelor sînt prezentate sintetic în următorul tabel, iar distribuția notelor înscrie, în general, curbe de distribuție în forma de j. (vezi schema 2).

În interpretarea acestor rezultate, pentru deslușirea relației pe care o analizăm, cel puțin o precauție se impune și anume aceea *că performanțele elevilor trebuie evaluate pentru toate obiectivele pedagogice urmărite, grupate pe clase comportamentale în corelație cu tipurile de învățare*. Acest fapt ne-a fost confirmat de următoarea împrejurare. La o clasă a IV-a, în general bine pregătită, după prima parte a capitolului despre fracții zecimale a fost aplicată o probă cu conținut în concordanță cu scopurile generale ale capitolului și cu cerințele programei. Rezultatul probei a confirmat nivelul bun de pregătire al clasei în ansamblul ei. După cîteva zile s-a aplicat o a doua probă, ale cărei itemuri au fost redactate astfel încît să verifice obiectivele pedagogice, ordonate ierarhic, care ar fi trebuit realizate în legătură cu conținutul acestui capitol. Cu toate că elevii aveau experiența primei probe și au mai „lucrat" încă două ore de curs asupra aceluiași capitol, rezultatele probei a doua au fost sensibil mai slabe decît ale primei probe. Această constatare este în concordanță cu ipoteza emisă, potrivit căreia pentru ca *performanțele școlare să coincidă cu obiectivele propuse, se impune cu necesitate realizarea unor tipuri de învățare și a unor modalități de lucru adecvate*. Atunci cînd această concordanță nu este realizată, devine îndoelnică îndeplinirea obiectivelor corespunzătoare comportamentelor nivelurilor superioare.

Cîteva concluzii parțiale pot fi desprinse din investigațiile întreprinse. În primul rînd, *stabilirea unor obiective pedagogice concrete, riguros ierarhizate, nu constituie o operație cu scop în sine, ci este menită să îndrepte atenția pedagogului asupra nivelurilor la care trebuie realizate învățarea diverselor elemente de conținut*. În al doilea rînd, *tehnologia didactică concepută în perspectiva unor obiective pedagogice concrete presupune adaptarea strategiilor de instruire-învățare în concordanță cu obiectivele propuse*. Situațiile de învățare create (natura solicitărilor) modalitățile de lucru cu elevii (interacțiunile didactice) și, corelat cu acestea, *metodele folosite și formele de activitate adoptate reprezintă componentele esențiale ale acestei strategii*. În fine, *cercetarea mecanismelor interacțiunii dintre toate componentele actului didactic se dovedește deosebit de rodnică în concluzii cu funcție ameliorativă, care sporesc posibilitățile de control și de dirijare a proceselor de instruire și educare*.

NOTE BIBLIOGRAFICE

1. Oprescu Nicolae, *Tipuri de învățare și ierarhizarea lor*, în „Revista de pedagogie", nr. 5/1983
2. Noveanu Eugen, *Modele ide instruire formativă la disciplinele fundamentale de învățămînt*, E.D.P., București, 1983.
3. E. De Corte, *Les fondements de l'action didactique; de la didactique à la didaxologie*, Bruxelles, A De Boeck.

ERATĂ

„Revitsa de pedagogie" nr. 6, 1983
Pag. 14 — graficul Fig. 1 se va citi Fig. 7
Pag. 15 — graficul Fig. 6 se va citi Fig. 1
Pag. 15 — graficul Fig. 7 se va citi Fig. 6

Obiective ale educaţiei prin timpul liber

Prof. univ. dr. ANDREI COSMOVICI

1. PROBLEMA — formarea tinerei generaţii are loc atît în condiţiile vieţii de şcoală, cît şi sub influenţa factorilor care intervin în afara ei. De aceea, pedagogia nu poate pierde din vedere felul în care elevii îşi petrec timpul liber. Cu atît mai mult, cu cît modul de folosire a timpului liber constituie o pregătire pentru autoeducaţia permanentă. La noi în ţară s-au efectuat deja o serie de interesante studii în această privinţă[1].

O primă preocupare este aceea de a înregistra modul în care copiii îşi petrec răgazul rămas după efectuarea lecţiilor, cît şi acela din vacanţă. De aici, raportînd faptele şi efectele lor formative la finalităţile educaţiei comuniste, va fi posibilă caracterizarea obiectivelor specifice influenţării elevilor în raport cu organizarea şi folosirea timpului liber. Apoi se pot schiţa formele de activitate, conţinutul şi metodele specifice acestei complexe acţiuni. Desigur, educaţia prin ocupaţiile din timpul liber nu poate fi decît una indirectă, pentru că altfel ocupaţiile n-ar mai fi „libere", dar prin iniţierea unor activităţi interesante şi valoroase putem atrage tineretul spre preocupări care să-i distreze şi totodată să le îmbogăţească spiritul.

Tovarăşul Nicolae Ceauşescu în Expunerea rostită la deschiderea Forumului tineretului (5 mai 1980) arăta: „Revine organizaţiilor noastre obligaţia de a acorda atenţia corespunzătoare organizării timpului liber, odihnei, distracţiei, jocului. Aceasta este o latură foarte importantă a educării, a formării tinerei noastre generaţii, de la şoimii patriei, la pionieri, la tinerii comunişti, la întregul tineret".

2. METODA — În cadrul unor preocupări de psihologie diferenţială, am studiat în amănunt modul cum îşi petrec timpul liber elevii. Întrucît datele obţinute cu ajutorul chestionarelor sînt impregnate de subiectivism[2], am preferat să ne informăm folosind metoda (mult mai consistentă) a convorbirilor biografice. Am reuşit să adunăm 568 biografii ale unor eleve şi elevi adolescenţi[3]. În cadrul acestor discuţii ceream totdeauna subiecţilor să povestească în detaliu cum îşi petrec o zi de şcoală — apoi simbăta, duminica şi o zi din vacanţa mare. Totuşi, datele obţinute nefiind destul de precise (nu putem transforma o convorbire liberă într-un interogatoriu minuţios, ceea ce ar fi dus la pierderea colaborării cu elevul), am elaborat un test de expresie (Probă de ierarhizare a ocupaţiilor P.I.O.), prin care cerem elevilor să ierarhizeze ocupaţiile în 9 categorii, avînd în vedere două criterii: timpul mai mult sau mai puţin lung consacrat unei activităţi şi cît de mult o agreează[4]. Îndeletnicirile mai importante din punct de vedere educativ au fost specificate în mod detaliat: de pildă, există 7 cartonaşe referitoare la tot atîtea feluri de lecturi (de aventuri, romane clasice, ştiinţă etc.)

Analiza protocoalelor ne-a permis să distingem două structuri normale (una specific urbană şi alta caracteristică adolescenţilor cu domiciliu rural), acestea cuprinzînd aproape jumătate din numărul subiecţilor, cît şi alte 14 tipuri cu dominante ocupaţionale mai mult sau mai puţin pregnant exprimate (adolescentul axat pe distracţii, elevul hiperconştiincios, tipul multilateral, tipul cu dominantă tehnică, acela cu dominantă artistică, tipul erudit etc.)[5]

Analiza structurilor şi observaţiile acumulate în timpul convorbirilor ne-au permis să facem unele constatări privind obiectivele specifice educaţiei prin timpul liber.

3. OBIECTIVE AVÎND UN CARACTER MAI GENERAL. Mai întîi, aşa cum consemnează şi autorii care s-au ocupat de timpul liber[6], în acest răstimp trebuie să se

[1] A. Vasilescu, *Organizaţia U.T.C. din şcoală şi timpul liber al elevilor*, Bucureşti, E.D.P., 1973; A. Vasilescu, *Timpul liber al elevului adolescent*, Bucureşti E.D.P., 1974; I. Cerghit, *Mass-media în educaţia tineretului şcolar*, Bucureşti, E.D.P., 1972; Gheorghiţa Fleancu, *Mass-media în educaţia morală a tineretului şcolar*, Bucureşti, Edit. politică, 1980.

[2] Anne Anastasi, *Psychological testing*, New York, Macmillan, 1976, p. 516.

[3] În cadrul unei cercetări eşalonate pe mai mulţi ani, efectuate în colaborare cu cercet. Mariana Caluschi.

[4] Proba a fost utilizată în cadrul aceleiaşi cercetări amintite mai sus. Detalii pot fi găsite în studiile: A. Cosmovici, *Ierarhii ale ocupaţiilor ca indicator al structurii motivaţiei*, „Rev. de psihologie", nr. 2/1980 şi A. Cosmovici, M. Caluschi, *Ierarhii ale valorilor, reflectate în comportamentul cotidian*, „Revista de psihologie", nr. 4/1981.

[5] Detalii în studiul amintit, semnat de A. Cosmovici şi M. Caluschi.

[6] J. Dumazedier, *Vers une civilisation du loisir*, Paris, Ed. du Seuil, 1962; E. Weber, *Das Freizeitproblem*, München, E. Reinhardt, 1963.

realizeze *o regenerare* a funcțiilor psihice solicitate mai mult în timpul lecțiilor, în al doilea rînd e vorba de o *compensare*: imobilitatea prelungită din timpul studiului se cere să fie urmată de o activare a musculaturii antrenate în exerciții fizice și sport, în fine, desigur, *în toate activitățile trebuie stimulată dezvoltarea multilaterală* a personalității elevului.

În legătură cu primele două obiective se poate observa că tipul ocupațional normal — cel mai răspîndit — se caracterizează printr-o predominare a distracțiilor cu caracter pasiv, cum sînt: vizionarea emisiunilor de la televizor, muzica ușoară, plimbările, lectura unei cărți de aventuri, plajă ș.a. Aceasta se explică, uneori, prin oboseala accentuată după un program de învățătură foarte încărcat, dar în alte cazuri e vorba de mentalitatea după care o dată cu terminarea lecțiilor nu-și mai au locul prea multe ocupații „serioase".

Dacă excursiile sînt agreate de marea majoritate a copiilor, sporturile sînt preferate mai mult de băieți. Dar chiar și aceștia îl practică, de obicei, în mod neorganizat, ceea ce diminuează mult efectele sale formative, atît din punct de vedere fizic, cît mai ales din unghiul de vedere al educației morale.

Sînt destul de multe fete de la oraș care fac puțin exerciții fizice. Gimnastica de dimineață nu e practicată decît de un număr extrem de redus de adolescente. Toate acestea se repercutează negativ asupra dezvoltării lor fizice. Dar cele de mai sus sînt constatări care privesc fetele din municipiul și județul Iași. Nu le putem extrapola asupra adolescentelor din alte regiuni, unde pot exista alte obiceiuri. Cu toate inițiativele din cadrul „Daciadei", mai sînt, totuși, multe de făcut pentru ca tot tineretul, în special fetele, să fie antrenate în acțiuni sportive cu caracter permanent.

Alte două constatări, deși au fost stabilite pe baza aceluiași eșantion, au o aplicabilitate mai generală, depășind mult chiar granițele țării noastre. Una se referă la calitatea lecturii preferate de adolescenți. Este adevărat, mulți elevi își petrec o parte din timpul liber, mai ales în zilele ploioase, citind cărți. Dar sondajul nostru arată o predominare evidentă a interesului pentru cărțile de aventuri sau „de dragoste", adică a unei literaturi care, în unele cazuri, este de de slabă calitate artistică (uneori și morală)[7].

De altfel, printre acei elevi care citesc și literatură bună sînt destui care nu urmăresc decît acțiunea, sărind descrierile din natură sau ale personajelor, analizele psihologice și *comentariile filosofice*, adică trecînd peste tot ceea ce dă relief și valoare unei cărți.

Nimeni nu neagă utilitatea unei cărți deconectante, fără probleme, atunci cînd sîntem extrem de tensionați, obosiți, însă omiterea sistematică a literaturii valoroase e profund regretabilă. Ea își are originea în faptul că mulți elevi nu știu să citească literatură artistică.

Cu ani în urmă, constatasem cum mulți *studenți ai Facultății de filologie* nu erau capabili să sesizeze sensul unor metafore, atribuind cuvintelor doar semnificația lor logică directă[8]. Or, nu numai în poezie, ci și în proza literară pentru a le înțelege trebuie să fii capabil să trăiești subtextul emoțional al scriiturii. Înțelegerea autentică a beletristicii impune să raportăm faptele, impresiile relatate nu atît la sistemul logic al noțiunilor, cît la experiența noastră de viață, la impresiile noastre subiective, la emoțiile trăite *în diferite situații provocate de oameni ori* de elemente ale naturii. În lectura literară rolul principal îl au asociațiile spontane sugerate de cuvintele autorului. Această orientare către asociația imediată mai mult decît spre semnificația logică este indispensabilă cînd e vorba de orice literatură — dar mai ales cînd citim prozatorii moderni, cum e W. Faulkner sau poeți contemporani (Nichita Stănescu, Marin Sorescu ș.a.).

Or, mulți elevi (se pare) nu sînt deprinși cu acest mod de abordare a literaturii, le scapă subtextul și nu au cum să trăiască sentimente, emoții estetice — deci nu înțeleg arta literară. Ca urmare, nu prețuiesc beletristica autentică și n-o citesc decît în măsura în care îi obligă profesorul de literatură.

A doua constatare se referă la film. Fără a face nici un studiu special, oricine știe că filmul (la televizor ori la cinema) atrage tineretul; unii au o adevărată pasiune pentru film. Din păcate, în privința acestei arte se observă același lucru ca și în cazul literaturii: interesul pentru acțiune, conflicte violente, fără a se ține seama de șablon, simplism, de calitatea evident scăzută a multor din astfel de pelicule, la vizionarea cărora participă mulți adolescenți. De fapt, *în domeniul acestei arte lipsește complet orice inițiere pentru înțelegerea filmelor de nivel artistic ridicat*, incomparabil mai complexe.

În ultimile trei decenii arta filmului a evoluat mult, tehnica filmării și expresia cinematografică s-a complicat. O serie întreagă de procedee sînt utilizate pentru a-i mări expresivitatea: pe lîngă zgomote și muzică, variațiile de ritm, înghețarea mișcărilor („stop cadru"), suprapunerea de imagini („supraimpresionarea"), primplanul, efecte de iluminare, amestecul scenelor prezente cu cele reamintite („montajul paralel"), tot

[7] În nici un caz nu se poate face o comparație cu occidentul unde se comercializează pe scară largă o literatură de-a dreptul dubioasă.

[8] A. Cosmovici, C. Logofătu, *Însemnătatea atitudinii adoptate în procesul înțelegerii metaforei*, „Revista de pedagogie", nr. 2/1965.

felul de metafore etc. Cum spre deosebire de carte, filmul se derulează repede și nu permite spectatorului reflexiune sau revenire asupra unei scene, înțelegerea lui deplină cere, de multe ori, o bogată experiență filmică și rafinament intelectual.

Or, la noi în țară, această evoluție n-a fost însoțită de nici o preocupare pentru *instruirea sistematică a tinerei generații în vederea receptării filmului de artă*, așa încît, firesc, elevii se orientează spre filmele pe care le înțeleg cu ușurință.

Dar, filmul și cartea sînt niște instrumente extrem de importante pentru educarea comunistă a tineretului. *Arta, prin atracția ei poate exercita o influență mult mai mare decît expunerile științifice*, aride, dar adolescentul trebuie adus în situația de a trăi efectiv sentimente estetice, puternice, emoții artistice.

În ce privește literatura, predarea ei în școală ar trebui să rezolve această problemă. Există încă multe aspecte de ordin metodologic asupra cărora trebuie insistat în predarea acesteia. Nu avem aici spațiu pentru abordarea lor. Ne mulțumim cu observația că înțelegerea specifică a literaturii ar fi facilitată dacă s-ar acorda mai puțină pondere studiului „ideilor" și s-ar pune în centru preocupărilor *descrierea și sugerarea sentimentelor, a trăirilor emoționale* (ceea ce e drept, nu e deloc ușor).

Arta filmului nu se studiază în școală. Virginia Crețu, într-o excelentă monografie, arăta *necesitatea ca educația pentru film să înceapă din preadolescență*, întrucît la această vîrstă deja școlarii sînt spectatori pasionați de film[9].

Deocamdată, instruirea s-ar putea face după-amiezile, o dată la două săptămîni, folosind aparatele de filmat existente la unele școli, la Casa Personalului Didactic, la o casă de cultură, sau la clubul unei mari întreprinderi. Cadrul organizatoric ar fi acela al unor „cercuri de inițiere în arta filmului". Deși participarea ar fi benevolă, se vor găsi foarte mulți școlari doritori să participe. Din păcate sînt foarte puține școli și localități în care să găsim o persoană care să se priceapă realmente în arta filmului și, totodată, să fie capabilă de a o explica pe înțelesul preadolescenților.

Pînă cînd vom începe formarea unor astfel de specialiști, *Televiziunea Română ar putea organiza un ciclu de „inițiere în arta filmului"*, făcînd apel la eminenți critici de artă, la pedagogi care s-au specializat în această direcție și să realizeze un curs pe înțelesul copiilor de 13—14 ani, însoțit de bogate exemplificări. În mod cert, el va fi urmărit și de mulți adulți. De asemenea, în legătură cu înțelegerea autentică a literaturii, *radioteleviziunea ar putea antrena critici eminenți, profesori, care, împreună cu actori talentați, să prezinte capodopere ale literaturii noastre, sau ale literaturii universale*, nu cu scopul de a înfățișa noi viziuni personale, ci *urmărind să înlesnească elevilor accesul la trăirea autentică a frumuseții lor.*

4. *Munca din clasă și timpul liber.*

În afară de aceste aspecte, cu caracter mai general, apar probleme ale fiecăreia din structurile ocupaționale pe care le-am putut descrie.

Vom insista numai asupra tipului „axat pe distracții", fiind vorba de elevul care înțelege ca, odată lecțiile încheiate, „să se distreze", ceea ce înseamnă a hoinări pe străzi, a bate mingea, a merge la un film ș.a.m.d., evitînd orice ocupație, solicitînd o oarecare concentrare (o lectură bună, exerciții suplimentare de matematică, lucrul la un montaj electronic, învățarea unui instrument muzical, antrenament sportiv sistematic ș.a.). Dacă printre aceștia găsim, de obicei, elevi mai slabi, care nu se frămîntă în privința nivelului pregătirii lor, totuși nu sînt rare cazurile cînd și elevii buni au această structură ocupațională.

De altfel, am văzut și la tipul „normal", cel mai frecvent, că distracțiile „pasive" au o pondere destul de mare. Aceasta se explică nu numai prin programele încărcate la unele tipuri de licee, ci și datorită faptului că în unele școli predomină metodele tradiționale de predare, elevul fiind, oarecum, pasiv — acasă are nevoie de un mare efort în vederea înțelegerii și memorării temeinice a materiei, încît după terminarea lecțiilor rezervele sale energetice sînt epuizate și nu poate dori decît o deplină relaxare. Optimizarea actului de predare-învățare prin folosirea în mai mare măsură a metodelor active ar micșora efortul personal al elevului la școală, iar acasă ar avea nevoie de mai puțină muncă, lecțiile fiind în mare parte asimilate, și avînd, totodată, mai multă experiență în munca independentă. Îi vor rămîne deci destule resurse pentru a continua o activitate mai utilă din punct de vedere al dezvoltării personalității sale.

Așa încît, *folosirea intensă a tehnologiei didactice moderne va crea și posibilitatea unei utilizări mai fructuoase a timpului liber, sporind aportul său în direcția formării multilaterale a elevilor.*

5. *Profesorul și timpul liber al elevului.*

Dacă elevul nu poate fi obligat să-și folosească timpul disponibil într-un fel mai util dezvoltării lui, în schimb *profesorul se poate pregăti și acționa în așa fel încît să-l atragă în activități folositoare dezvoltării sale multilaterale.* Aceste forme de activitate sînt bine cunoscute: cercuri de elevi pe variate teme, vizite (în întreprinderi, muzee, expoziții), excursii, organizarea de serbări sau diferite concursuri etc. Deși orice școală poate raporta mai multe asemenea activități organizate în

[9] Virginia Crețu, *Educația elevilor prin și pentru film*, București E.D.P., 1980, p. 77.

fiecare an, dacă urmărim în ce măsură fiecare clasă este antrenată (cu atît mai mult orice elev), vom constata, în multe cazuri, o participare redusă și ne vom convinge de posibilitatea de a se face încă mult în această direcție. În special este greșită opinia că numai elevii buni trebuie mobilizați, cei mai slabi „să fie lăsați să învețe". Or, aceștia, adeseori, nu învață, lipsindu-le motivația necesară. Activitățile în afară de clasă și extrașcolare bine organizate, atractive, pot fi de natură să trezească sau să dezvolte interese care să stimuleze la o lectură serioasă, la un studiu atent, care pot crea deprinderi utile perfecționării stilului de învățare și sentimentul necesității unei pregătiri sistematice.

Timpul propice organizării acestor acțiuni este în special acela din perioadele cînd elevii efectuează practica productivă, deoarece în acest răstimp neavînd de pregătit acasă lecții pentru a doua zi sînt mai liberi.

O activitate, cum este organizarea unui cerc sau o vizită la un muzeu, nu poate fi atractivă, nu va da bune rezultate, dacă nu va fi temeinic pregătită. Deși în asemenea cazuri trebuie să dăm mult mai multă libertate și inițiativă elevilor, ei totuși trebuie ajutați cu informații, sugestii, exemple, explicații, toate solicitînd profesorilor o serioasă documentare prealabilă și chiar anticiparea detaliată a modului concret în care se va desfășura acțiunea. Tocmai de aceea unele cadre didactice manifestă o rezistență în a iniția asemenea forme de activitate care cer un efort similar celui necesar pregătirii unei lecții. *Dat fiind valoarea educativă a ocupațiilor extrașcolare sau în afară de clasă, poate ar trebui ca asemenea activități să fie luate în considerație în sistemul de normare, alături de obligațiile didactice* (ca și în cazul persoanelor care activează la casele pentru pionieri).

Așa cum a rezultat din cercetările noastre, elevii manifestă preocupări pentru tehnică, științele naturii sau sport, mult mai rară fiind „pasiunea" pentru o știință umanistă sau filosofie. E normal, dat fiind prioritatea pe care primele o au în planul de învățămînt și în raport cu cerințele actuale ale societății. Totuși, *deoarece școala se preocupă de dezvoltarea multilaterală a tineretului și trebuie să asigure maturitatea politică și capacitățile necesare unei activități eficiente pe plan social, ar trebui ca în timpul liber să se dea mai multă atenție disciplinelor umaniste.*

Ne gîndim și la cunoștințele de psihologie, care lipsind din planurile majorității liceelor creează o lacună în cultura generală. *Profesorii de filosofie sau cei de științe ale naturii pot introduce în cercurile pe care le conduc teme care interesează mult pe tineret:* cele privind viața interioară, visele, imaginația, voința, aptitudinile, caracterul ș.a. Acestea sînt cu atît mai importante cu cît sînt de natură să diminueze eventuale tendințe mistice sau superstițiile.

Conținutul și metodica formelor de activitate menite să stimuleze elevii la o optimă utilizare a timpului liber nu sînt încă elaborate sistematic. Se impune aprofundarea lor, dat fiind resursele educative bogate ale ocupațiilor liber alese.

Activitatea independentă — mijloc de prevenire a eșecului școlar în studiul chimiei

S. TRITEANU, M. COSMA, ȘT. HARKO

RIDICAREA NIVELULUI DE PREGĂTIRE ȘI prevenirea eșecului școlar al elevilor sînt obligații majore ale slujitorilor învățămîntului, obligații desprinse din răspunderea școlii de a pregăti forța de muncă necesară economiei naționale și din directivele partidului nostru.

Luînd ca ipoteză posibilitatea ridicării nivelului de pregătire al tuturor elevilor, prin proiectarea și înfăptuirea activității de instruire la chimie pe baza muncii independente de învățare în clasă, prin stabilirea obiectivelor operaționale ale fiecărei lecții și prin evaluarea imediată a gradului lor de realizare, precum și prin cultivarea motivației intrinsece față de studiul chimiei, am organizat experimental predarea-asimilarea cunoștințelor din capitolul Sisteme disperse clasa a IX-a, la Liceul Industrial nr. 2 „Transporturi" din Cluj-Napoca.

În cadrul cercetării ne-am propus următoarele obiective:

a) Să ridicăm nivelul de pregătire al elevilor la chimie astfel ca media generală a clasei să crească, iar proporția corigenților să fie redusă la maximum posibil, sporind în acest fel calitatea învățării.

b) Să formăm elevilor cuprinși în cercetare deprinderi de muncă intelectuală, direct implicate în studiul individual, dintre care menționăm: deprinderea de a învăța în clasă rapid cele predate, de a studia independent înainte și după predare un paragraf din manual, de a executa corect și repede activități aplicative (exerciții, probleme, grafice, experiențe etc.), de a-și controla și autoevalua pregătirea, de a prelucra și interpreta fenomene chimice produse experimental sau studiate independent din manuale.

c) Să cultivăm motivația superioară față de studiul chimiei, prin trezirea trăirilor afective pozitive la elevi, prin promovarea relațiilor interpersonale întemeiate pe încredere și stimă reciprocă între elevi și profesor, între elevi-elevi și prin formarea unei noi optici față de activitatea de învățare (în clasă se învață, sînt ajutați, pot colabora și cere sprijin)

În vederea înfăptuirii acestor obiective am aplicat următoarele *variabile experimentale:*

1. În proiectarea lecțiilor am procedat la prelucrarea sistemică a conținutului capitolului și a fiecărui subiect în parte, detașînd cunoștințele esențiale și stabilind relațiile dintre ele, delimitînd astfel sistemul unitar de cunoștințe, deprinderi și capacități ce a stat în atenția profesorului. Pe temeiul acestui sistem am formulat obiectivele instructiv-educative ale capitolului și cele operaționale ale fiecărei lecții. Drept urmare, respectînd prevederile programei școlare, am structurat conținutul capitolului astfel: ↓

2. În conformitate cu acest conținut și cu obiectivele generale ale disciplinei și ale educației comuniste, în cadrul proiectării didactice, s-au stabilit obiectivele instructiv-educative ale capitolului, respectiv, performanțele cognitive, afective și acționale ce vor fi formate elevilor la finele predării-asimilării capitolului. Astfel, profesorul și-a propus ca elevii:

— să înțeleagă și să asimileze cunoștințele despre esența, caracteristicile și clasificarea sistemelor disperse; despre fenomenul dizolvării, efectele și factorii favorizanți ai lui; despre proprietățile și modul de exprimare a concentrației soluțiilor; despre esența și proprietățile stării coloidale și despre aplicațiile acestora în industrie și în viață;

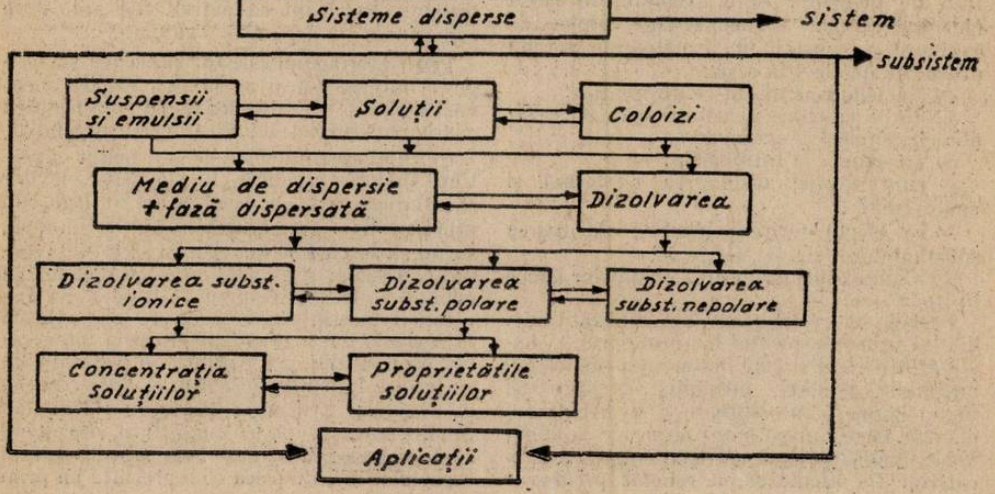
— să coreleze și să transfere cunoștințele anterior asimilate (cele referitoare la ioni, molecule polare și nepolare, rețele atomice covalente) la fenomenul dizolvării (adică, să efectueze extrapolarea cunoștințelor însușite într-un domeniu nou, adîncindu-se înțelegerea celor vechi și noi și înfăptuindu-se intradisciplinaritatea în studiul chimiei);

— să stăpînească și să aplice algoritmii de calcul privind obținerea soluțiilor de concentrații procentuale diferite, a soluțiilor molare și normale, precum și algoritmii de transformare a unor soluții de o anumită concentrație în alta;

— să obțină prin experimente soluții de diverse concentrații pe care să le identifice și să le analizeze în conformitate cu cele învățate;

— să rezolve exerciții și probleme referitoare la concentrația soluțiilor;

— să explice unele fenomene reale și să se convingă de posibilitatea cunoașterii factorilor determinanți ai dizolvării substanțelor, a efectelor termice, a modalității de a stabili echivalenții chimici, molii etc., precum și de utilitatea cunoștințelor studiate (elemente ale concepției materialist-dialectice despre lume).



3. În conformitate cu aceste obiective s-a elaborat și aplicat testul docimologic final care a cuprins următorii itemi:

a) Ce este un sistem dispers și cum se pot clasifica sistemele disperse? Dați 3 exemple de sisteme disperse!

b) De ce NaCl se dizolvă în apă iar în benzen nu? Indicați grafic dizolvarea!

c) Ce efecte termice pot însoți dizolvarea? Dați exemple!

d) Care este c% a soluției obținute prin dizolvarea a 0,2 g acid boric în 50 cm^3 apă (ρ = 1 g/cm^3)?

e) Ce molaritate are soluția care conține 36,5 g HCl în 500 cm^3 apă?

f) Cum se calculează $E_{Al(OH)_3}$?

g) Cîte g H_2SO_4 va conține 500 cm^3 soluție de concentrație 0,1 n?

4. După ce s-a repartizat conținutul capitolului pe subiecte de lecție (în total 8 lecții) s-a prelucrat sistemic fiecare subiect și s-au stabilit obiectivele operaționale ale fiecărei activități de instruire în conformitate cu obiectivele generale ale capitolului și cu componentele personalității (cognitiv, afectiv-motivațional și caracterial-comportamental) asupra cărora s-au exercitat transformările dorite. Astfel, spre exemplu, în cazul lecției cu subiectul *Soluții* (lecția a II-a) s-au stabilit următoarele obiective operaționale:

a) Elevul să explice fenomenul dizolvării (consecință a mișcării particulelor solventului și solvatului → difuziune);

b) să deosebească categoriile soluțiilor după natura lor (lichide, solide, gazoase);

c) să deducă și să identifice efectele termice la formarea soluțiilor (prin intermediul experiențelor efectuate);

d) să aplice mecanismul dizolvării în cazul substanțelor ionice în apă.

5. În vederea aprecierii gradului de îndeplinire a obiectivelor operaționale fixate pentru fiecare lecție, s-au elaborat și aplicat probe de evaluare pe parcursul sau la finele activității de instruire. Spre exemplu, în cazul obiectivelor mai susmenționate, proba de evaluare a constat în următoarele sarcini executate de elevi în scris:

a) Ce fenomen însoțește dizolvarea?

b) În ce categorie de soluții se încadrează: aliajele, sifonul și saramura?

c) Răspunde la întrebările:

— cum explici dizolvarea exotermă și endotermă?

— ce efecte termice însoțesc dizolvarea substanțelor CaO și NH_4NO_3?

d) Cum explici desfacerea cristalelor ionice în apă?

Probele de evaluare au fost analizate imediat și prin intermediul lor profesorul a constatat cîți elevi și cine anume n-a înțeles cunoștințele predate, întîmpină greutăți (și unde anume), autoreglîndu-și demersul pedagogic în ora următoare (respectiv, a reluat unele explicații, demonstrații, activități aplicative). De asemenea, a reliefat progresele și stagnările din pregătirea fiecărui elev, cu recomandările de rigoare.

6. În cadrul demersului pedagogic al fiecărei lecții accentul s-a pus pe activitatea independentă a elevilor de învățare în clasă, deoarece nivelul de pregătire al subiecților noștri era foarte scăzut la chimie (media la testul inițial fiind de 4,64), iar marea majoritate a acestora nu erau motivați pentru studiul acestei discipline. Ca procedee de îmbinare a predării cu studiul individual al elevilor s-au utilizat:

a) Alternarea explicației profesorului cu învățătura de către elevi a celor predate *într-un timp scurt (3-5 minute)*, după care s-au organizat activități aplicative (exerciții, grafice, experiențe), procedîndu-se în același mod cu restul cunoștințelor. Prin acest procedeu elevii au fost exersați cu învățarea în clasă, iar profesorul a realizat feed-backul în funcție de care și-a autoreglat demersul pedagogic, *reluînd* unele explicații, stăruind asupra unor aspecte neînțelese etc.

b) Îmbinarea predării cu studiul individual al unor părți din cunoștințele noi. În acest caz s-a procedat în două feluri:

— Profesorul a explicat cunoștințele de bază și a cerut elevilor, ca într-un timp scurt (8—10 minute), să învețe din manual întreaga lecție, notîndu-și pe o foaie volantă plusul de informații găsit prin studiul individual. Apoi s-a discutat întregul conținut de idei, completîndu-se schema lecției de pe tablă și din caietele elevilor, după care s-a aplicat proba de evaluare.

— Cînd lecția cuprindea cunoștințe cu un coeficient de dificultate ridicat și cînd permitea fragmentarea conținutului pe unități logice, profesorul explica o parte (o lege, o teoremă, unele proprietăți chimice, un algoritm de calcul), apoi cerea elevilor să învețe cele predate și să studieze în plus fragmentul următor din manual. Se organizau discuții de fixare și activități aplicative. În acest mod se continua predarea-învățarea tuturor cunoștințelor. Precizăm că activitățile aplicative constituiau și probe de evaluare.

Prin intermediul acestor procedee s-a asigurat înțelegerea și asimilarea rapidă a cunoștințelor și s-au deprins elevii cu selectarea și notarea esențialului din fragmentul studiat.

c) Studierea de către elevi a noilor cunoștințe înaintea predării. Li s-a cerut elevilor să studieze *într-un timp scurt* o lege, un tabel, grafic sau un fragment din lecția nouă, avînd ca sarcină să detașeze și să rețină esențialul, precum și să sublinieze cu creionul în manual ce li se pare greu de înțeles. Se discutau cunoștințele respective, se adîncea înțelegerea lor și se completau prin intervenția profesorului. Se organiza o secvență de activitate independentă sau se aplica proba de evaluare. Prin acest procedeu elevii s-au familiarizat cu noile cunoștințe, încercînd să le înțeleagă, au fost sensibilizați asupra aspectelor dificile (ceea ce reprezintă un prim

element al înțelegerii) și au participat activ la predarea noilor cunoștințe.

Spre ilustrare prezentăm *proiectul de tehnologie didactică* la tema: *Dizolvarea substanțelor ionice și polare*, care a fost realizat în modul de mai jos:

PROIECT DE TEHNOLOGIE DIDACTICĂ

Obiective operaționale:

— Elevul să identifice și să deosebească dizolvarea substanțelor ionice în apă de cele polare, după criteriul legăturii;

— să deducă și să stabilească prin experiențe factorii care influențează solubilitatea substanțelor;

— să reprezinte grafic orientarea dipolilor apei, în cazul dizolvării substanțelor ionice și polare;

— să se convingă de adevărul că solubilitatea substanțelor este determinată de factori materiali și de care trebuie să țină cont în activitatea de laborator (elemente ale concepției științifice și caracterul aplicativ al cunoștințelor însușite).

Sistemul metodologic: activitatea independentă, munca în grup, experimentul, conversația euristică, exercițiul și explicația.

ACTIVITATE COMUNĂ

— Reactualizarea cunoștințelor despre efectele termice, căldura de dizolvare și forțele de atracție între particulele încărcate electric;

— sarcini de lucru repartizate grupelor și organizarea grupelor de elevi

↓

ACTIVITATE ÎN GRUP

— Elevii grupați cîte 4—5, prin consultare și cooperare, au reprezentat grafic sărurile: Na^+, Cl^-; NH_4^+, Cl^- și Mg^{2+}, $2Cl^-$;

— raportul grupelor și discuții;

— pe tablă s-a reprezentat modelul grafic al Na^+Cl^-, comentat de către elevi

↓

ACTIVITATE INDEPENDENTĂ

— Elevii au modelat grafic dizolvarea $CaCl_2$ în H_2O, avînd ca indicație: ionul Ca^{2+} va fi înconjurat de 6 molecule de H_2O.

↓

ACTIVITATE COMUNĂ

— S-a discutat și argumentat teoretic modelarea grafică realizată;

— s-a reprezentat pe tablă modelul grafic al moleculelor polare, stăruindu-se asupra orientării polilor.

↓

ACTIVITATE INDEPENDENTĂ

— Studiați din manual fig. 3.5 pag. 88 și răspundeți la următoarele întrebări:

1) Cum își orientează dipolii moleculele de apă în contact cu moleculele de HCl?

2) Reprezentați grafic dizolvarea HF în H_2O după modelul studiat.

3) Care forțe sînt mai puternice: a) dipol-dipol; b) legăturile covalente? Motivează răspunsul!

Precizare. Întrebările au fost scrise pe tablă: răspunsurile — elevii le-au dat pe foi volante; ei puteau consulta notițele, manualul sau pe profesor.

↓

ACTIVITATE ÎN GRUP

Indicație. Pe baza studierii tabelului nr. 3.3 și a ultimului paragraf din manual, pag. 90, precum și prin colaborare, efectuați sarcinile următoare:

1) Executați experiențele de dizolvare: a) ulei + apă, b) ulei + benzină, c) C + apă, d) C + benzină, e) naftalină + benzină

2) Alcătuiți tabelul cu rezultatele obținute, avînd ca model cel din manual.

↓

ACTIVITATE DE EVALUARE

1) Care sînt factorii care influențează solubilitatea substanțelor?

2) Ce legături se formează între solvent și solvat în cadrul dizolvării substanțelor:

a) ionice .....
b) polare..... exemplifică și explică cele afirmate!
c) nepolare.....

3) Reprezintă grafic dizolvarea HCl în apă.

Rezultatele obținute. Examinînd rezultatele înregistrate de elevi la testele de verificare, aplicate la începutul și sfîrșitul predării-învățării capitolului, am constatat unele progrese privind calitatea înțelegerii și asimilării cunoștințelor. Progresul este marcat prin creșterea proporției elevilor care au obținut notă de trecere de la 40% în testul inițial la 76,9% în testul final și prin reducerea indicelui notelor sub 5, respectiv, de la 60% la 23%. Dacă adăugăm și faptul că testul inițial a fost incomparabil mai ușor decît cel final, progresul este mai evident. Menționăm, deasemenea, că media generală a clasei a sporit cu 1 punct în trimestrul al doilea, ca urmare a aplicării muncii independente de învățare în clasă și la capitolele care au urmat cercetării.

Rezultatele privind nivelul de atingere a obiectivelor operaționale, evaluate prin testele aplicate, sînt sintetizate în tabelul din pagina următoare.

Datele din tabelul din pagina 24 reliefează că cele mai bune rezultate s-au înregistrat, așa cum

Obiective urmărite:	Testul inițial	Testul final
Reproducerea (concepte, teoreme, formule etc.)	49,23%	83%
Identificarea (noțiuni, însușiri, teoreme etc.)	32,30%	66,20%
Explicare, demonstrare a cunoșt.	30,70%	48,90%
Interpretare și transpunere a cunoșt.	29,23%	40%
Aplicarea cunoșt. prin reprezentare grafică	36,10%	52,30%
Rezolvare de exerciții	23,07%	48,30%
Rezolvare de probleme	0	25,07%

ne-am așteptat dealtfel, la reproducerea și identificarea cunoștințelor asimilate de elevi, ca urmare a faptului că aceștia au fost puși să învețe imediat cele predate sau să studieze individual din manual. Se constată însă unele progrese și în ce privește capacitatea elevilor de a aplica, demonstra, exemplifica, interpreta și transpune cunoștințele noi asimilate în clasă. Elevii au întîmpinat reale greutăți în rezolvarea problemelor, activitate care pretinde — alături de o înțelegere aprofundată a cunoștințelor — o gîndire logică formată. În lecțiile care au urmat, profesorul a acordat o atenție sporită obiectivelor operaționale, care vizau aplicarea cunoștințelor de chimie prin rezolvări de probleme.

În ceea ce privește rezultatele obținute de elevi la probele de evaluare aplicate în cadrul fiecărei lecții, menționăm că procentul de exactitate al acestora s-a situat între limitele de 50,4% și 75,2%, *fapt ce denotă că în* cazul majorității subiecților noștri obiectivele operaționale propuse au fost înfăptuite.

Pe temeiul celor de mai sus se desprind **următoarele concluzii:**

a. Prin proiectarea exactă și evaluarea imediată a obiectivelor instructiv-educative fixate pentru fiecare lecție se realizează feedback-ul atît pentru profesor, cît și pentru elevi. Ambii factori implicați în actul de predare-învățare constată progresele, limitele și stagnările din propria lor activitate. Drept urmare, în cunoștință de cauză se poate acționa în direcția înlăturării neajunsurilor din pregătirea elevilor prin autoreglarea continuă a demersului pedagogic.

b. Prin intermediul prelucrării sistemice a conținutului capitolului și a fiecărei lecții în parte se asigură predarea și asimilarea cunoștințelor esențiale, logic relaționate și judicios sistematizate, înlăturîndu-se astfel supraîncărcarea elevilor și creîndu-se spațiul necesar utilizării tehnologiei didactice active și, îndeosebi, organizării activităților independente.

c. Activitatea independentă a elevilor, destinată învățării noilor cunoștințe în clasă și menită să formeze elevilor deprinderi de studiu individual, s-a dovedit a fi o modalitate eficientă de ridicare a nivelului de pregătire al școlarilor, de prevenire a eșecului în învățare. Aceasta a pus în lumină posibilitățile intelectuale, nivelul de pregătire, ritmul de lucru, interesul de cunoaștere etc. al fiecărui elev, ceea ce a prilejuit profesorului posibilitatea grupării școlarilor săi pe tipuri de individualități, pe grupe de nivel evolutiv. În consecință, în etapa următoare a instruirii, profesorul a trecut la aplicarea activității independente diferențiate pe grupe de nivel, în vederea dezvoltării treptate și maxime a disponibilităților psihice ale fiecărui elev. Menționăm că procedeele de învățare utilizate și-au dovedit eficiența în cazul elevilor cu posibilități modeste, cu nivel de pregătire scăzut și cu motivație redusă pentru studiul chimiei.

Tendințe noi în perfecționarea metodologiei „evaluării pe parcurs" în didactica învățămîntului superior*

Lector MARICICA CHIȘU, lector EUGENIA JIȘA

PE FONDUL CRITICILOR OBIECTIVE ȘI SEVERE, aspect ce domină literatura pedagogică pe tema metodologiei examinării din ultimele decenii, se vehiculează și opinii privind „verificarea pe parcurs". Acest termen, relativ recent introdus în problematica învățămîntului superior, desemnează, în accepțiune generală, o componentă a sistemului de evaluare dar nu dispune încă de un statut clar, de o metodologie speci-

* Idei din acest articol au făcut și obiectul unei comunicări prezentate la Sesiunea științifică a cadrelor didactice, Universitatea „Babeș-Bolyai", 29—30 octombrie 1982, Cluj-Napoca

fică, prin care să se impună cu autoritate. Schimbul de opinii existent în presa de specialitate [1, 4, 5 etc.] pe marginea formelor de examinare în învățămîntul superior, cu referiri și la „verificarea pe parcurs", nu vizează ameliorări de esență conceptual-metodologică care să marcheze tendința de a depăși impasul. Nu s-a ajuns la realizarea unui consens unanim nici cel puțin asupra conceptului de „verificare pe parcurs".

Ne aflăm în stadiul în care, deși, în R.S. România s-a legiferat [9] verificarea pregătirii elevilor și studenților pe întregul parcurs al anului de învățămînt, în absența unor indicații metodologice, științific elaborate, în activitatea practică „verificarea pe parcurs" își caută identitatea în confruntarea cu o notă de confuzie și derută, mai accentuată în cazul disciplinelor facultative sau a celor opționale. Se poate constata că s-au acceptat cu prea puțină exigență practici diverse, ineficiente și nerentabile, întrunind o serie de inconveniente. Astfel, într-o interpretare ad-litteram, verificarea pe parcurs s-a constituit ca o modalitate de constatare și evaluare a volumului de cunoștințe acumulat de studenți, plasată în afara sesiunii de examene și realizată de fapt, de cele mai multe ori, ca o variantă a examenului tradițional, pe baza criteriului frecvenței studentului la activitățile didactice și a obligației de a elabora una sau două lucrări de control pe an, la o disciplină. Pe lîngă faptul că, în această formulă se promovează o atmosferă de muncă și examinare cu aproximativ aceleași efecte ca și în cazul examenelor [7], în acest context iau amploare motive de îndreptățită insatisfacție, atît în plan individual cît și în plan social, prin consecințele ce se proiectează în timp:

— pasivitate la orele de curs și seminar (participare sporadică, formală, lipsa inițiativelor, a independenței etc.);

— pregătire predominant teoretică în vederea „inventarierii" cunoștințelor la finele unei perioade de activitate;

— stil de muncă dezordonat, „în asalt";

— tensiune psihică dominată de obsesia unui eventual insucces (pentru student, ca și pentru profesor);

— riscul de a ierarhiza nonvalorile printre valori, perspectivă determinată de imposibilitatea de a-i cunoaște temeinic pe studenți și de a le stimula dezvoltarea și afirmarea capacităților individuale în timp util.

Întrucît, în această variantă, criteriile amintite (frecvența la cursuri și efectuarea lucrării de control) nu pot oferi temeiuri moral-pedagogice pentru a estima cu maximă obiectivitate performanțele informativ-formative (raportate la complexitatea și unitatea scopului educației comuniste), consecințelor menționate mai sus li se asociază și altele cum ar fi:

— scăderea exigenței în actul apreciativ al profesorului și al studenților;

— diminuarea prestigiului disciplinelor universitare prevăzute în planul de învățămînt, cu „verificare pe parcurs" (indiferent că funcționează în regim de activități obligatorii, facultative sau opționale);

— relativa dezorganizare a procesului de învățămînt în perioada „lucrărilor de control" la obiectele cu „verificare pe parcurs (absențe, învoiri de la celelalte cursuri, seminarii sau lucrări de laborator etc.).

Din enumerarea acestor deficiențe cumulate în teoria și practica aplicării „verificării pe parcurs" se pot desprinde proporțiile riscului de a fi compromisă (din conformism, stîngăcie, nepricepere sau alte manifestări ale formalismului) o idee valoroasă, aceea de a imprima pregătirii studenților un caracter ritmic, continuu, de a le dinamiza activismul în procesul de învățămînt.

În cele ce urmează prezentăm o *variantă de realizare a „verificării pe parcurs"*, utilizată de noi, *experimental*, la disciplina *pedagogie* în regim de disciplină facultativă în cadrul Institutului Politehnic și al Universității „Babeș-Bolyai" din Cluj-Napoca. Au fost cuprinși în cercetare studenți din anul al treilea de la Facultatea de Mecanică (secțiile T., U.T., P.M. ingineri și T., D.P.T.T., T.C.M. subingineri), de la Facultatea de Construcții (secțiile C.C.I.A. subingineri și Instalații-ingineri), de la Facultatea de Biologie-Geografie (secția Inginerie geologică), de la Facultatea de Tehnologie Chimică (secția T.M.C.) și studenți din anul al doilea de la Facultatea de Studii Economice (secțiile Finanțe-Contabilitate și Economie Agrară), în perioada anilor universitari 1979—1980, 1980—1981 și 1981—1982.

Încercarea de optimizare a evaluării nivelului de pregătire al studenților la pedagogie, în acest context, a impus pentru început să ne edificăm asupra *conceptului de „verificare pe parcurs"*. Practica muncii cu studenții ne-a demonstrat că este insuficient să-i atribuim o semnificație restrînsă — ca modalitate de verificare și evaluare a învățării — și mai ales, s-o limităm la aprecierea performanțelor în plan intelectual; progresiv, s-a impus necesitatea de a acorda expresiei „verificare pe parcurs" un sens mai amplu, ca demers metodologic complex cu multiple valențe informativ-formative. În plus, nu puteam ignora faptul că, realizarea unui învățămînt formativ modern pretinde reconsiderarea, nu numai a tehnicilor de predare, ci și a formelor de examinare și, îndeosebi, încorporarea intimă a celor din urmă procesului de dobîndire a cunoașterii, ca un permanent exercițiu de cultivare a capacităților, de dezvoltare a personalității umane. Detașarea formelor de examinare de procesul efectiv de învățare [7] este anacronică într-un învățămînt modern. Acestea au fost premisele care ne-au permis să ne plasăm într-o optică mai completă, atribuind conceptului de „verificare pe parcurs" semnificația

de *complex de metode și procedee de activare curentă a cursanților într-o suită de acțiuni ca părți integrante ale procesului însuși de elaborare și afirmare a competențelor profesionale, psiho-socio-morale și comportamentale în consens cu idealul educației comuniste*. Rezultă că *accentul* se plasează, nu în exclusivitate pe realizarea unei evidențe și-n baza ei a unei ierarhizări a unor performanțe posibile, ci pe *stimularea manifestării activismului celor implicați*, condiție și criteriu de bază în evaluarea obiectivă a randamentului acestora cît și a metodologiei de lucru practicate. Numai în felul acesta, verificarea pe parcurs devine o *modalitate de modernizare a metodologiei examinării în unitate cu procesul de învățare*.

În această concepție, practic, verificarea pe parcurs este de neconceput a fi realizată în afara *metodelor active* și a mijloacelor de cunoaștere a personalității studentului în procesul dezvoltării sale în ansamblu. De aceea, în contul „verificării pe parcurs", în timpul cursurilor sau seminariilor am făcut apel la:

— variate forme de muncă independentă individuală sau pe grupe de studenți;

— analiza și interpretarea diferitelor materiale tematice, demonstrative etc.;

— studiul de caz;

— dialogul didactic;

— situații-problemă;

— observarea curentă a activității și atitudinii studenților conform unor criterii precise inspirate din teoria principiului participării active, a integrării învățămîntului cu cercetarea și producția, a tratării diferențiate etc. Se poate deduce că este vorba, în fond, de *reconsiderarea stilului de muncă al profesorului cu studenții în ansamblu*, de abordarea activității didactice într-o viziune sistemică și nu numai de ameliorarea metodelor de verificare.

În elaborarea sistemului metodologic utilizat experimental, pentru efectuarea verificării pe parcurs a studenților, ne-am axat pe *ideea valoroasă*, accentuată frecvent în literatura de specialitate [*7, 8, 10, 12, 2, 5* etc.] privind *relația directă* dintre metodele de predare, mijloacele de evaluare a performanțelor și formularea obiectivelor, ca o *direcție orientativă* valabilă și în didactica învățămîntului superior. În această întreită relație, punctul de plecare și de raportare a performanțelor îl constituie *formularea obiectivelor procesului educației*. În acest context, se atrage atenția că „Astăzi, în învățămîntul superior se urmărește din ce în ce mai mult punerea la punct a celor mai bune *mijloace de evaluare* care își propun *să măsoare ceea ce profesorul dorește să-i învețe pe studenți; or, acest lucru nu este posibil decît atunci cînd profesorul și-a precizat bine obiectivele*". [*10*, p. 117]. Prin *obiectiv*, autorii citați înțeleg răspunsul la întrebarea „ce se va obține datorită predării unui subiect" [*10*, p. 117].

Pentru ilustrarea aspectelor de concepție, conținut și metodică a variantei utilizate de noi în verificarea pe parcurs, prezentăm, selectiv, *probele de evaluare* aplicate în studiul cîtorva teme din programa cursului de pedagogie, în paralel cu performanțele scontate — sub forma *obiectivelor operaționale*. Am considerat că formularea obiectivelor operaționale, prin caracterul lor specific, ca „sarcini concrete și relativ limitate, vizînd aspectul comportamental" [*12*, p. 55] ce permit „evaluarea după secvențe relativ scurte ale procesului de învățare" [*12*, p. 56] are implicații deosebite în sporirea valorii formative a acestei discipline universitare și avantajează punerea în evidență a sistemului metodologic utilizat.

Tema: PRINCIPIILE FUNDAMENTALE ALE PROCESULUI EDUCAȚIONAL

Obiective operaționale:

— să identifice în situații de viață școlară prezența sau încălcarea unui sau altui principiu, respectarea sau ignorarea anumitor reguli de aplicare a diferitelor principii ale procesului educațional;

— să identifice diferite principii ale procesului educațional în situații din cîmpul educației, oferite prin intermediul unor texte cu conținut pedagogic.

Probe de evaluare:

— identificați în textul alăturat* principiile care au călăuzit activitatea profesorului-diriginte, menționînd (în scris) atitudinile, faptele, expresiile cele mai elocvente din care reiese aplicarea acestor principii;

— precizați principiile procesului educațional ilustrate în textele următoare: *a)* Lecție cu tehnologie didactică modernă; *b)* Lecție model sau model de lecție? și identificați normele de aplicare încălcate.

Material auxiliar la dispoziția studenților:

— texte cu conținut pedagogic, situații din viața școlară prezentate fie oral, fie dactilografiate pe foi volante și distribuite fiecărui student în parte în vederea studiului individual.

Tema: METODOLOGIA PROCESULUI DE ÎNVĂȚĂMÎNT

Subtema: **DIALOGUL DIDACTIC**

Obiective operaționale:

— să diferențieze diverse categorii de întrebări practicate în dialogul didactic, după criteriul gradului de solicitare a proceselor psihice cognitive;

— să formuleze întrebări, respectînd cerințele pedagogice recomandate de didactica

* *Cei treizeci și cinci*, în *Diriginții despre educație*, de Ghica, V., Rădulescu, M., Movilă, Gh., Catan, Fl., București, E.D.P., 1978, p. 110—113.

modernă*, pentru dialogul adecvat cîtorva lecții de specialitate (la alegere).

Probe de evaluare:

— selectați din setul de întrebări, pe care le aveți în față, pe cele care corespund normelor pedagogice atît ca formă, cît și conținut, argumentînd respingerea celorlalte, eventual reformulați-le corect;

— formulați întrebări și răspunsuri posibile pentru un dialog didactic conform normelor didacticii moderne, pe tema cîtorva lecții din manualul școlar, la o clasă dată.

Material auxiliar la dispoziția studenților:

— set de întrebări distribuit pe foi volante fiecărui student;

— manuale școlare sau extrase de lecții din manuale, dactilografiate în exemplare suficiente pentru munca independentă a studenților participanți la activitatea didactică respectivă;

— extras din bibliografie privind categoriile de întrebări recomandate în didactica modernă.

Subtema: **SITUAȚIA-PROBLEMĂ CA METODĂ DIDACTICĂ**

Obiective operaționale:

— să efectueze distincția între situația-problemă, întrebarea de gîndire și conceptul obișnuit de „problemă" utilizat în limbajul științelor exacte;

— să formuleze situații-problemă în contextul specialității ca obiect de învățămînt.

Probe de evaluare:

— comparați formulările din textul alăturat și arătați dacă există vreo deosebire între ele;

— comparați situațiile-problemă alăturate și arătați prin ce se deosebesc (ca structură și grad de solicitare a activismului elevilor);

— formulați în scris cîte două situații-problemă pentru lecții de specialitate cu subiecte la alegere.

Material auxiliar la dispoziția studenților:

— texte conținînd exemple de întrebări de gîndire, probleme de matematică, fizică, chimie de diferite construcții și sarcini reprezentînd situații-problemă formulate conform didacticii moderne;

— 3 situații-problemă diferite ca structură și formulare.

Subtema: **DESCOPERIREA CA STRATEGIE EURISTICĂ DE ÎNVĂȚARE ÎN PROCESUL DE ÎNVĂȚĂMÎNT**

Obiective operaționale:

— să efectueze distincția dintre diferitele tipuri de descoperire: inductivă, deductivă și prin analogie;

— să descopere avantajele învățării prin descoperire, pe baza unor criterii indicate, comparativ cu alte modalități de a ajunge în posesia adevărurilor științifice (expunerea verbală — explicația, dialogul etc.).

Probe de evaluare:

— reconstituiți tabelul anexat** cuprinzînd rubricatura referitoare la angajarea personalității elevilor în cele trei tipuri de cunoaștere didactică (prin transmitere dirijată, prin descoperire);

— formulați sarcini de muncă pentru elevi care să-i antreneze în acțiuni de descoperire: inductivă, deductivă, prin analogie, în contextul obiectului de specialitate.

Material auxiliar la dispoziția studenților:

— manuale școlare de specialitate;

— foi volante cu rubricatura tabelului de completat.

Subtema: **METODOLOGIA EXAMINĂRII ȘI NOTĂRII ELEVILOR ÎN PROCESUL DE ÎNVĂȚĂMÎNT**

Obiective operaționale:

— să diferențieze notele după valoarea lor ierarhică, în sistemul de notare 10—1;

— să descopere necesitatea ghidării actului apreciativ prin notare, după anumite criterii precise, științific elaborate, în absența cărora operează atît subiectivitatea evaluatorului cît și a candidatului;

— să aplice corect criteriile de acordare a notelor în scara de notare 10—1 în evaluarea lucrărilor scrise și a lucrărilor practice.

Probe de evaluare:

— notați setul de lucrări de care dispuneți (extemporale), argumentînd opțiunea pentru o anumită notă în fiecare caz;

— surprindeți, în tabelul alăturat, cuprinzînd situația școlară a elevilor la o clasă dată, respectarea sau încălcarea principiilor docimologice studiate la curs, anticipînd consecințele în plan socio-moral și intelectual asupra personalității elevilor în relație cu personalitatea profesorului evaluator.

Material auxiliar la dispoziția studentului:

— extras din bibliografie*** privind criteriile de acordare a notelor în scara 10—1;

— set de lucrări de control sau alte produse ale activității elevilor în profilul specialității (desene, extemporale);

— extras-catalog la o clasă de elevi, cuprinzînd situația școlară la diferite materii de învățămînt (inclusiv la obiectul de specialitate).

Tema: FORME DE ORGANIZARE ALE PROCESULUI DE ÎNVĂȚĂMÎNT

Subtema: **LECȚIA ÎN CONTEXTUL MODERNIZĂRII PROCESULUI DE ÎNVĂȚĂMÎNT**

Obiective operaționale:

— să descopere principalele cerințe pedagogice care asigură eficiența sporită a lecției

* Gerghit, I., *Metode de învățămînt*, București, 1976, E.D.P., p. 91—92

** Găvenea, A., *Cunoașterea prin descoperire în învățămînt*, București, E.D.P. 1975, p. 88.

*** Muster, D., Hazgan, A., Popescu, P., *Metodologia examinării și notării elevilor*, București, E.D.P., 1969, p. 98—99.

ca formă de organizare a procesului didactic;
— să elaboreze obiectivele operaționale pentru cel puțin o lecție de specialitate;
— să elaboreze proiectul tehnologiei didactice al unei lecții de specialitate;
— să aprecieze valoarea informativ-formativă a unor lecții de specialitate la care a asistat ghidîndu-se după criteriile indicate de profesor în prealabil.

Probe de evaluare:
— comparați lecțiile, cu același subiect, redactate în două variante ca proiect de tehnologie didactică și arătați, în scris, considerațiile privind valoarea formativă asupra elevilor a uneia din ele;
— formulați în scris obiectivele operaționale pentru o lecție de specialitate, la alegere;
— elaborați proiectul de tehnologie didactică al unei lecții de specialitate;
— identificați metodele și procedeele utilizate în lecția de specialitate asistată: indicați ce modificări ați întreprinde privind organizarea și desfășurarea aceleiași teme în eventualitatea reluării activității cu aceiași elevi.

Material auxiliar la dispoziția studenților:
— extrase de bibliografie referitoare la formularea obiectivelor operaționale;
— *proiecte de tehnologie didactică* de construcție diferită;
— extrase din manualele școlare de specialitate privind conținutul diferitelor teme din programa școlară sau manuale în exemplare suficiente pentru a fi distribuite fiecărui student ori pe echipe de studenți.

Subtema: **ACTIVITATEA INDEPENDENTĂ (NEDIFERENȚIATĂ ȘI DIFERENȚIATĂ)**

Obiective operaționale:
— să identifice și să explice diferențele dintre o fișă de muncă independentă nediferențiată și o fișă de muncă independentă diferențiată;
— să descopere caracteristicile unor fișe de muncă diferențiată și să propună noi variante de elaborare a acelorași fișe (sub raport tematic) avînd la bază însă alte criterii de diferențiere;
— să sugereze soluții de prevenire sau de eliminare a consecințelor negative în sfera afectiv-cognitivă a personalității elevilor ca fenomene posibile în cazul elaborării fișelor în exclusivitate pe baza criteriului rezultatelor la învățătură exprimate în note.

Probe de evaluare:
— identificați deosebirile dintre următoarele fișe de muncă independentă;
— studiați următoarele fișe de muncă independentă diferențiată și propuneți soluții, care să prevină eventuala apariție a complexelor de personalitate la elevi.

Material auxiliar la dispoziția studenților:
— fișe de muncă independentă nediferențiată și diferențiată;
— extrase cu lecții din manualul școlar de specialitate sau manuale;
— teme de muncă independentă a elevilor efectuate în clasă, la lecții.

CONCLUZII

1. Modelul de proiectare a „verificării pe parcurs" pe o tematică selectivă în studiul pedagogiei, ca disciplină facultativă, prezentat mai sus, oferă sugestii aplicabile și în abordarea altor teme, ori în studiul altor obiecte de învățămînt, indiferent de statutul lor în planul de învățămînt (fie ca discipline facultative, opționale sau obligatorii); de asemenea, acest stil de muncă este aplicabil atît în cadrul cursurilor cît și al seminariilor, în cadrul practicii pedagogice etc.

2. Aprecierea finală a activității fiecărui student se bazează pe cumularea rezultatelor obținute la toate secvențele de muncă didactică în care-l antrenează sistemul experimentat de noi, plus observațiile și consemnările sistematice, curente efectuate cu prilejul participării la dezbaterea diverselor probleme în timpul desfășurării cursurilor sau seminariilor și, bineînțeles, constatările privind frecventarea statutară a activităților didactice respective.

3. Realizarea „verificării pe parcurs" prin dialogul muncii continue cu studenții, prin metode și mijloace de stimulare, de angajare a lor în acțiuni și procese de descoperire sau de aplicare a cunoștințelor de pedagogie în situații noi, asigură, nu numai feed-back-ul permanent în relația profesor-discipol, nu numai *evaluarea obiectivă a performanțelor*, ierarhizarea corectă a valorilor, ci și formarea abilităților implicate în practicarea activității ca viitor profesor sau ca factor coordonator al unui colectiv de muncă.

BIBLIOGRAFIE

1. Adumitrăcesei I. D., *Verificarea și aprecierea pregătirii studenților*, în „Forum", 1981, nr. 9, p. 26—29.
2. Bârsănescu St., Văideanu G., *Pedagogia învățămîntului superior—cerințe și perspective*, în „Fundamenta paedagogie", vol. II, E.D.P., București, 1970, p. 67—74.
3. Chișu M., Jișa E., *Despre pregătirea pedagogică a viitorilor ingineri-profesori*, în „*Metode și tehnici noi în didactica aplicată*" (Elemente de tehnologie didactică, vol. III), coord. M. Ionescu, Lit. Univ. „Babeș-Bolyai", Cluj-Napoca, 1982.
4. Crăciun G., Nicola I., *Posibilități de perfecționare a sistemului docimologic în învățămîntul superior*, în „Forum", 1980, nr. 1, p. 63—65.
5. Jinga I., *Evaluarea eficienței învățămîntului superior*, în „Forum", 1981, nr. 4, s. 44—49.
6. Jinga I. *Educația ca investiție în om*, București, Edit. Științifică și Enciclopedică, 1981, p. 169—177.
7. Landsheere G., *Evaluarea continuă a elevilor și examenele*, București, E.D.P., 1975.
8. Landsheere V., Landsheere G., *Definirea obiectivelor educației*, trad., București, E.D.P., 1979.
9. *Legea educației și învățămîntului*, București, 1978.
10. Mac Kenzie N., Eraut M., Jones H., *Arta de a preda și arta de a învăța*, trad., București, E.D.P., 1975.
11. Popescu P., *Examinarea și notarea curentă*, București, E.D.P., 1978
12. Radu I.T., *Teorie și practică în evaluarea eficienței învățămîntului*, București, E.D.P. 1981.

O acţiune didactică vizînd învăţarea eficientă a matematicii în clasele I-IV

Prof. MIHAIL ROŞU
Liceul Pedagogic, Bucureşti

MODERNIZAREA ÎNVĂŢĂMÎNTULUI — deci în particular şi a învăţămîntului primar — are o determinare socială, în sensul că trebuie să răspundă transformărilor ce au loc în societate. Lichidarea repetenţiei în învăţămîntul primar presupune ca toţi elevii claselor I—IV să stăpînească cunoştinţele instrumentale necesare integrării pe următoarea treaptă de şcolarizare. În realizarea acestui deziderat trebuie să se implice atît teoreticienii, cît şi practicienii din domeniul învăţămîntului, căci, aşa cum arăta tovarăşul Nicolae Ceauşescu, „Realizarea sarcinilor de mare răspundere din următorii ani, dezvoltarea economico-socială a ţării cer o activitate susţinută în domeniul cercetării ştiinţifice şi învăţămîntului".[1]

Acţionînd în acest sens, profesorii metodişti de la Liceul Pedagogic din Bucureşti s-au angajat în efectuarea unor cercetări aplicative care să ducă la sporirea randamentului procesului instructiv-educativ de la clasele I—IV ale unităţilor şcolare în care efectuează practica pedagogică viitorii învăţători.

Am pornit de la premisa că randamentul şcolar este o funcţie de două variabile: prima, reprezentată de factorii interni (subiectivi)—elevul cu structura sa complexă şi în devenire, iar a doua, reprezentată de factorii externi — în primul rînd, şcoala. Acţiunea conjugată a acestora mijloceşte însuşirea deplină a cunoştinţelor prevăzute în programa şcolară.

Prezentăm în continuare preocupările noastre la obiectul matematică, legate de diagnosticarea deficienţelor de învăţare, etapă a demersului însuşirii depline, care determină condiţiile prealabile necesare unei activităţi de învăţare eficientă. Am avut în vedere faptul că îndrumarea şi controlul procesului de învăţămînt presupun cu necesitate operaţia de predicţie a diferitelor forme de comportament ce pot apărea în timpul lecţiei.

Cum deprinderile de a efectua cele patru operaţii trebuie să devină instrumente proprii în munca intelectuală pe care o efectuează elevii, acţiunea noastră a vizat optimizarea învăţării capitolului „Adunarea", la clasa a IV-a.

Am început prin a elabora, împreună cu elevele noastre practicante, un test de diagnosticare pentru a determina capacităţile pe care elevii clasei a IV-a nu le stăpînesc. Aceste probe de diagnosticare au avut ca obiect să descopere şi să explice punctele slabe şi deprinderile defectuoase care se manifestă şi datorită cunoaşterii insuficiente a elementelor de bază, luînd ca punct de plecare rezultatele pe care ne aşteptăm să le obţinem după parcurgerea capitolului respectiv.

Am ajuns la concluzia că *informaţiile relevante şi deprinderile prealabile necesare învăţării adunării numerelor naturale în clasa a IV-a sînt sedimentate în următoarea ierarhie:*

I. Citirea şi scrierea unui număr format din mai multe cifre.

1. Citirea numerelor scrise cu mai multe cifre.

2. Scrierea numerelor formate din mai multe cifre.

II. Descompunerea şi compunerea unui număr format din mai multe cifre:

1. Descompunerea în sume de puteri ale lui 10 a numerelor formate din mai multe cifre.

2. Efectuarea adunării cînd termenii sînt puteri ale lui 10.

III. Adunarea fără trecere peste ordin

1. Efectuarea adunării fără trecere peste ordin în cazul a doi termeni formaţi din acelaşi număr de cifre.

2. Efectuarea adunării fără trecere peste ordin în cazul a doi termeni care nu sînt formaţi din acelaşi număr de cifre.

3. Efectuarea adunării fără trecere peste ordin în cazul a trei sau mai mulţi termeni.

IV. Adunarea cu trecere peste ordin:

1. Efectuarea adunării cu trecere peste ordin a numerelor formate numai din zeci (sute).

2. Efectuarea adunării cu trecere peste ordin a numerelor formate din sute, zeci şi unităţi — cazul în care termenii au acelaşi număr de cifre.

[1] Nicolae Ceauşescu, *Raport cu privire la stadiul actual al edificării socialismului, la realizarea Planului naţional unic de dezvoltare economico-socială, la programele speciale şi la măsurile pentru îndeplinirea cu succes a cincinalului, a hotărîrilor Congresului al XII-lea al partidului* prezentat la Conferinţa Naţională a P.C.R. din 16 decembrie 1982, p. 26.

3. Efectuarea adunării cu trecere peste ordin a numerelor formate din sute, zeci și unități — cazul în care termenii nu au același număr de cifre.

V. „Traducerea" unor expresii care indică operația de adunare:

1. Aflarea sumei a două numere
2. Aflarea unui număr „cu ... mai mare decît..."

VI. Capacitatea de a aplica proprietățile adunării

1. Aplicarea comutativității adunării
2. Aplicarea asociativității adunării.

VII. Priceperea de a rezolva probleme tipice de adunare:

1. Rezolvarea unor probleme reductibile la un exercițiu de adunare.
2. Aflarea soluției unei probleme care se rezolvă prin două adunări.

Pe baza acestei scheme a fost alcătuit un test care cuprinde, de regulă, cîte *trei itemuri vizînd cunoașterea aceleiași noțiuni*, pentru a se reduce eventualul rol al unei neatenții momentane sau acela al unui răspuns corect dat la întîmplare. Conținutul probelor de diagnosticare a fost următorul:

1. Scrie cum se citesc numerele: 104 024; 8 002 508; 25 304 310
2. Scrie numai cu cifre următoarele numere: 32 mii 3 sute; 405 mii 20; 32 milioane 25 mii 8.
3. Scrie sub formă de sume (cu ajutorul puterilor lui 10) numerele: 32 425; 121 607; 1 020 408.
4. Efectuează:
   a) 4 000 + 200 + 30 + 7; 6 000 + 56; 2 000 + 4
   b) 45 + 32; 345 + 432; 2 345 + 5 432
   c) 25 234 + 4 251; 42 304 + 107 201
   d) 2 314 + 1 251 + 3 102; 3 122 + 311 + + 71 106; 43 + 2 000 + 30 501 + + 67 455
   e) 50 + 80; 300 + 700; 200 + 400 + 800
   f) 634 + 248; 436 + 587; 863 + 357
   g) 2 345 + 806 + 34; 21 + 987 + 3 456; 346 + 2 768 + 57
5. Află suma numerelor 905 și 3 210.
6. Care este numărul mai mare cu 345 decît 432?
7. Mărește numărul 432 cu 345
8. Efectuează, apoi fă proba: 3 456 + + 789 + 544
9. Mărește cel mai mare număr de 3 cifre cu cel mai mic număr de 4 cifre
10. În școala noastră sînt 254 elevi în clasa a III-a și cu 78 mai mulți elevi în clasa a IV-a. Cîți elevi sînt în școala noastră în clasele a III-a și a IV-a? (Scrie și rezolvarea într-un singur exercițiu).

După administrarea probelor (care se poate realiza pe parcursul mai multor lecții) și corectare, rezultatele au fost trecute într-un tabel de forma:

Nr. crt.	Numele și prenumele elevului	Rezultate obținute la proba 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10	Ds.

În dreptul numelui fiecărui elev răspunsul satisfăcător (corect) a fost marcat cu semnul + și cu semnul — răspunsul incorect sau absența răspunsului.

În funcție de aceste rezultate au fost întocmite programe de compensare individualizate pentru elevii, care au manifestat deficiențe.

Abordat în acest fel, capitolul „Adunarea", finalizat printr-un test sumativ, a fost însușit în mod real de cvasitotalitatea clasei.

Fără a avea pretenția că este singura sau cea mai bună modalitate posibilă de optimizare, acțiunea noastră a confirmat ipoteza că orice sarcină de învățare este realizabilă cînd deprinderile prealabile necesare au fost însușite. Rezultatele obținute în urma acțiunii de diagnosticare au arătat că în practica de toate zilele a școlii, acest diagnostic de finețe ar trebui să fie una din preocupările dominante ale învățătorului. Se tinde astfel spre atingerea nivelului de stăpînire a materiei, ceea ce înseamnă că un procentaj de 90—95% din elevi își pot însuși în mod real majoritatea obiectivelor pînă la nivelul atins în prezent de elevii buni.

Calitatea scrierii în învățămîntul primar și gimnazial

Institutor MARTIN AVRAM
Școala Generală nr. 20, Baia-Mare

DINTRE ACHIZIȚIILE REALIZATE DE ORICE OM ÎN ȘCOALĂ, două, cel puțin, sînt permanente active și indispensabile ale ființei moderne: cititul și scrisul. Literatura de specialitate a acordat, pînă acum, atenție de mare întindere și intensitate actului citirii și mai puțin celui al scrierii. Nici scrierea n-a scăpat atenției specialiștilor, dar prea puține au fost preocupările legate de evoluția ei pe durata școlarității.

Avînd oarecare preocupări de cercetare în domeniul învățării, dar neputînd depăși limitele determinate de munca permanentă la clasă, am încercat să observ ce modificări pot avea loc în evolutia scrisului elevilor și, în același timp, să le realizez. Cum activitatea unui om nu poate avea caracter de generalitate, m-am aplecat spre a observa și consemna și activitatea altor colegi. Pe de altă parte, prea frecvente sînt reprosurile de genul: „Învățătorii nu i-au învățat pe copii să scrie corect... să scrie rapid... să recunoască părțile de vorbire... să execute corect întoarcerile la stînga și la dreapta" etc. La rîndu-le, învățătorii afirmă: „Noi corectăm mereu caiete... confecționăm o mare cantitate de material didactic... lucrăm mai multe ore la clasă... predăm toate disciplinele... și profesorii tot nu-s mulțumiți de pregătirea elevilor."

Greu de stabilit cît e drept și cît nedrept în afirmațiile unora și ale altora, dar probele materiale, cred eu, pot aduce oarecare lumină. Judecîndu-le *sine ira et studio*, va putea oricine să-și dea seama de cît adevăr ori neadevăr conțin spusele unora ori altora.

Fundamentînd dreptul ca instituție, romanii afirmau că adevărul nu poate fi stabilit decît ascultînd ambele părți aflate în dispută (audiatur et altera pars). În ceea ce mă privește, predînd și în învățămîntul primar și în cel gimnazial, socot că sînt și de o parte și de alta, adică în cunoștință de cauză și obiectiv (cît poate fi omul).

Și acum, faptele.

În urmă cu patru ani, am aplicat un test de scriere la mai multe clase a IV-a pentru a constata: calitatea grafică a scrierii, așezarea în pagină, calitatea scrierii ortografice, expresivitatea citirii etc. Testul a constat din dictarea unui text ce conținea 165 cuvinte-text. După patru ani, cînd aceiași elevi terminau clasa a VIII-a, am repetat testul. Fiind vorba de elevi de la școli diferite, deci învățați de învățători și profesori diferiți, îndrăznesc a spune că observațiile ce le-am desprins din compararea datelor pot avea caracter de generalitate.

Tabelul 1

SCRIEREA CU ALINEAT NOU (datele în %)

Realizări în clasele		Nerealizări în clasele	
IV	VIII	IV	VIII
68	42	32	58

Spre a fi bine înțelese lucrurile, fac mențiunea că am socotit suficient chiar și un singur alineat nou, adică scrierea în acest fel doar la început. Cifrele arată că atît învățătorii, cît și profesorii au datorii neîmplinite. Numai că în loc să se reducă neîmplinirile din clasele primare, ele se măresc în gimnaziu. Dacă în clasele primare utilizau alineatul nou 68 la sută din elevi, ponderea lor scade la 42 la sută în gimnaziu. Cu alte cuvinte, deprinderi dobîndite în primii patru ani de școală sînt pierdute în următorii patru.

Tabelul 2

UTILIZAREA LINIEI DE MARGINE (datele în %)

Realizări în clasa		Nerealizări în clasa	
IV	VIII	IV	VIII
80	24	20	76

Om fiind, oricine are de făcut cereri și de trimis scrisori. E adevărat, telefonul înlocuiește uneori scrisoarea, dar nu oricînd și de oriunde se poate telefona, după cum nici toate nu se pot comunica prin telefon. Or, și cererea, și scrisoarea presupun un spațiu liber în partea stîngă a hîrtiei de scris. Numai că, și aici e necazul, mai mult de trei sferturi din elevii testați la sfîrșitul clasei a VIII-a nu știu să lase liber acel spațiu din partea stîngă a hîrtiei pe care scriu. Iată, deci, un alt defect ce face scrierea urîtă. Dacă programa școlară cere, din nevoi practice, să se respecte un anume mod de așezare în pagină (vezi Programele pentru clasele I—IV, E.D.P. Buc., 1980, p. 70—71), atunci să se respecte cerințele ei. Realitatea ne arată însă că, precum în cazul alineatului nou, deprinderi dobîndite în clasele primare se pierd în cele gimnaziale.

Tabelul 3

CALITATEA GRAFICĂ A SCRIERII, ÎN CLASA A VIII-A FAȚĂ DE CEA DIN A IV-A (în %)

Scriere mai frumoasă ca în a IV-a	42
Scriere aproximativ la fel cu cea din a IV-a	10
Scriere mai urîtă decît cea din a IV-a	48

Se afirmă adesea, fără suficiente dovezi, că alterarea calității grafice a scrisului este un fenomen inevitabil în gimnaziu. Realitatea e alta și datele din tabel o dovedesc. Dacă 42 la sută din elevi reușesc să-și îmbunătățească calitatea grafică a scrisului și alții 10 la sută să și-o păstreze, înseamnă că scrisul nu este condamnat la o alterare a formei lui grafice în gimnaziu, ci, dimpotrivă.

Dar scrierea corectă nu se constituie numai din aspecte de formă, ci, în bună parte, din cele de fond, adică: ortografierea diferitelor părți de vorbire, folosirea semnelor de punctuație. În clasele primare, conform programei, elevii trebuie să știe: *să despartă corect în silabe, scrierea primului cuvînt din propoziție cu inițială majusculă, utilizarea semnului exclamării, semnului întrebării, două puncte, punctul* (la sfîrșit de propoziție), *virgula* (după enumerări), *scrierea corectă a cuvintelor ce conțin:* **ce; ci; ge; gi; che; chi; ghe; ghi;** *scrierea unor grupuri de vocale* **(ea; ia; oa; ie);** *scrierea cu* **x**, *cu* **â**, *scrierea corectă a cuvintelor ce conțin pe* **m** *înainte de* **b** *și* **p**, *ce conțin consoană dublă* **n**, *scrierea unor forme ale verbului* **a fi** *(ești, este, e, eram, erai, erați, erau), scrierea unor forme accentuate ale*

pronumelui personal **(eu; el: ea; ei: ele):** *ortografierea substantivelor proprii* etc.

După cum se vede, nu-i deloc puțin de învățat în clasele primare. Spun așa și din motivul că aici, în clasele primare, totul pornește aproape de la zero: și scrierea, și citirea, și noțiunile de limbă, și compoziția, și, într-un cuvînt, *tot* ce va fi bază a învățării în gimnaziu. Cît privește scrierea corectă a formelor neaccentuate ale pronumelui, programa școlară este ambiguă: pretinde ca elevii să fie capabili a utiliza cratima (linioara de unire), dar nu specifică întinderea domeniului în care acest semn poate fi utilizat. Și, din această ambiguitate, se nasc interminabile discuții între profesori și învățători pe tema calității scrierii elevilor. După opinia mea, învățătorilor nu li se poate imputa dacă elevii, la sfîrșitul clasei a IV-a, nu ortografiază corect formele neaccentuate ale pronumelui. Ba, zic eu, trebuie felicitați pentru cît fac (oricît de puțin) în acest domeniu al scrierii. Spusele mele vor fi confirmate de datele din tabelele ce vor urma.

Textul ce l-am dictat elevilor la sfîrșitul clasei a IV-a și, apoi, acelorași elevi la sfîrșitul clasei a VIII-a, conține mai multe categorii de ortograme. Iată cîteva din ele:

Tabelul 4

INDICI DE CALITATE REALIZAȚI
LA SCRIEREA FORMELOR NEACCENTUATE
ALE PRONUMELUI (în %)

Nr. crt.	Forma pronumelui	Clasa	
		IV	VIII
1	*mi-a* (povestit, adus, spus etc.)	90	92
2	*mi-ai* (povestit, adus, spus etc.)	90	97
3	*mi-ar* (da, spune, povesti, aduce etc.)	87	95
4	*m-aș* (duce, spăla, bucura etc.)	76	92
5	*m-ați* (chema, striga, ajuta etc.)	46	80
6	*v-a* (dat, chemat, strigat, ajutat etc.)	38	66
7	*v-ați* (dus, sculat, spălat etc.)	43	76
8	*l-am* (auzit, văzut, adus etc.)	85	97
9	*i-am* (auzit, văzut, adus etc.)	85	93
10	*i-au* (alungat, spălat, adunat etc.)	85	96
11	*i-aș* (da, aduce, face etc.)	68	93
12	*i-ar* (da, aduce, scrie, face etc.)	58	88
13	*le-au* (dat, scris, adus etc.)	88	95
14	*să-l* (văd, aud, spăl etc.)	89	96
15	*să-mi* (dai, ajuți, spui etc.)	96	99
16	*s-ar* (duce, spăla, scula etc.)	85	91
17	*și-ar* (apăra, aduna etc.)	87	95
18	*s-au* (spus, scris, adus etc.)	96	93
19	*nu-și* (amintese, amintcau etc.)	88	96
20	*-și* (cumpărîndu-și, făcîndu-și etc.)	70	91
	Indice general	78	90

Printre multele comentarii ce se pot face la acest tabel, mă voi opri, din lipsă de spațiu, doar la unul. Datele din tabel confirmă că în clasele mici se poate învăța scrierea corectă a formelor neaccentuate ale pronumelui. Dar care este prețul? Pentru ca elevul să scrie corect, știe oricine, trebuie să fie corectat mereu. Știu, din practică, ce înseamnă a corecta. Și tot din practică știu că un învățător cheltuiește pentru corectatul caietelor, săptămînal, cel puțin 12 ore, adică 2 ore pe zi. De prisos a mai spune cît de monotonă este munca de corectare și ce efort cere. A nu se uita, deci, monotonia muncii de corectare atunci cînd se aruncă vorbe la adresa unora ori altora.

Tabelul 5

INDICI DE CALITATE LA ALTE CATEGORII
DE ORTOGRAME (în %)

Nr. crt.	Ortograma	Clasa	
		IV	VIII
1	Scrierea cu „â“	95	99
2	Articularea cu articolul hotărît „i“	77	89
3	Scrierea numeralului „mii“	88	97
4	Scrierea adverbului „totdeauna“	70	89
5	Ortografierea substantivelor proprii	88	96
6	Scrierea formei verbale „știi“	77	74
7	Folosirea virgulelor	60	66
8	Sesizarea începutului și sfîrșitului de propoziție	97	90
9	Scrierea cu *m* înainte de *b* și *p*	99	100
10	Scrierea formei verbale „e“	95	95

Tabelul nr. 5 permite cîteva observații interesante.

În două cazuri (forma verbală „știi“ și sesizarea începutului și sfîrșitului de propoziție) indicele de calitate este mai mic în clasa a VIII-a decît în a IV-a. Dacă sesizarea începutului și sfîrșitului de propoziție este eronat din cauza grabei, scrierea greșită a formei verbale „știi“ se datorează necunoașterii. Deduc de aici că și alte forme verbale similare vor fi scrise greșit. Articularea unor substantive cu articolul hotărît „i“ se află aproape în aceeași stare, motiv care îndeamnă la o legare mai strînsă a cunoștințelor de limbă cu practica scrierii în clasele V—VIII.

Omiterea virgulelor (indice de calitate de 60 și 66 la sută), mai ales la clasa a VIII-a, notează o slabă calitate a expresivității citirii și, chiar în mai mare măsură, multe lacune în sintaxa frazei.

Ortografierea substantivelor proprii nu este integrală nici în clasa a IV-a, nici în a VIII-a. Cum în textul dictat era vorba de un nume de persoană (Andrei) și de unul de localitate cunoscută (Mărășești), ajung la concluzia că ortografierea substantivelor proprii trebuie să-i preocupe mai mult pe învățători.

În timpul scrierii textului dictat s-au săvîrșit și alte erori. Cum în cazul acestora nu pot stabili un indice de calitate, le voi prezenta în cifre absolute.

Tabelul 6

ALTE ERORI (date în cifre absolute)

Nr. crt.	Eroarea	Clasa	
		IV	VIII
1	Litere omise	35	15
2	Cuvinte omise	31	17
3	Despărțirea greșită în silabe la sfîrșit de rînd	8	2
4	Confuzii de litere	32	7
5	Cuvinte unite	4	—
6	Adaosuri de litere	2	—
7	Adaosuri de virgule	18	14

Omisiunile de litere și cuvinte se datorează grabei. La fel, unirea unor cuvinte și adaosul de litere (ex. i-așî, m-așî). Despărțirea în silabe mi se pare în limite rezonabile și eroarea poate fi pusă pe seama grabei.

O altă categorie de erori sînt cele datorate „contaminării". Iată-le în Tabelul 7.

Tabelul 7

ERORI SĂVÎRȘITE PRIN CONTAMINARE

(datele în %)

Nr. ert.	Eroarea	Clasa IV	Clasa VIII
1	„ve-ți" în loc de „veți"	23	13
2	„dintr-o" în loc de „dintre"	5	1
3	„l-a" în loc de „la"	4	—
4	„lu-a" în loc de „lua"	1	3
5	„Românii", „Nemții" în loc de „românii" „nemții"	7 5	3 1
6	„pen-tru" în loc de „pentru"	—	1
7	„de-a" în loc de „dea"	14	1
8	„a-le" în loc de „ale"	5	1
9	„l-or" în loc de „lor"	1	—

Erorile din ultima categorie nu sînt multe (cu excepția „ve-ți" în loc de „veți"), dar ele atrag atenția asupra modului cum trebuie învățate anumite reguli.

În urmă cu 4 ani, voiam să știu ce deprinderi de scriere aveau copiii la sfîrșitul clasei a IV-a și de ce calitate. Cînd am repetat testul, doream să aflu cît au achiziționat elevii în următorii 4 ani (în gimnaziu). Corectînd, numărînd și calculînd, am obținut datele din cele 7 tabele. Interpretările ce le-am dat (puține din cauza spațiului) au caracter personal, dar sper că se vor asocia lor și alți colegi. Oricum, în încheiere voi încerca să formulez cîteva concluzii generale ce vor fi, cred eu, de folos tuturor celor care, într-un fel sau altul, sînt legați și se leagă de învățămîntul primar și gimnazial. Deci:

— Scrierea frumoasă și corectă este realizabilă atît în clasele primare, cît și în cele gimnaziale.

— În clasele primare trebuie să se învețe foarte bine ceea ce pretinde programa școlară și abia apoi să se facă alte încercări (adică ortografierea formelor neaccentuate ale pronumelui).

— În gimnaziu să se continue și să se perfecționeze ceea ce s-a realizat în clasele primare — inclusiv așezarea în pagină. (Profesorii de orice specialitate să consulte programele școlare pentru clasele primare, pentru a vedea cum se așază în pagină orice text scris).

— Cunoștințele de limbă dobîndite în gimnaziu, mai ales cele de sintaxă, să devină funcționale în planul scrierii.

— Textele din manualele claselor primare să fie reduse ca număr și întindere (un text la 2 ore de citire). În acest fel învățătorii vor avea timp și pentru analiza textului, și pentru scriere.

— Profesorii de orice specialitate să corecteze ceea ce elevii scriu în orele lor (inclusiv schemele și planurile sinoptice).

Valoroasă operă pedagogică pentru orientarea școlară și profesională a elevilor*

AVEM o Enciclopedie practică a copiilor. O ispititoare călăuză pentru cei mici în lumea mirifică a profesiunilor în care se realizează cei mari. Recent a apărut în al cincilea volum, destinat prietenilor naturii* ai naturii care își plămădește rosturile după legile ei firești, dar și ai acelei naturi — agricultura — în care Măria sa Omul se simte aproape atotputernic. Ea constituie temelia pe care omenirea a clădit totul, profunzimile eroice ale istoriei și înălțimile cosmice ale prezentului, înapoierea lugubră și prosperitatea briantică a contemporaneității, foamea și opulența ce coexistă în izbitoare contraste.

Numai acest *ultim volum*, luat în sine, este o enciclopedie. El introduce pe copii în variate tehnici de studiere a mediului de viață sau de dirijare a viețuitoarelor. Îi îndrumă, de la început către „izvoarele agriculturii, înarmîndu-i cu metode științifice de a cunoaște solul și cu sentimente înălțătoare pentru a-l prețui din toată inima. Apoi, micii cercetători sînt conduși cu dibăcie și afecțiune către metode științifice de punere în valoare a solului, introducîndu-i în *lumea plantelor de cultură*, în care ei vor înțelege că legumicultura este o adevărată industrie de vitamine, pomicultura un tărîm al eroismului, viticultura un izvor al „soarelui potabil", că frumusețea parcurilor și bucuria policromă a florilor, ca și puterea tămăduitoare a plantelor medicinale sînt opera omului, chiar și a celui aflat la vîrsta fragedă a copilăriei. Se trece, cu pas sigur, către un nivel superior de valorificare a *bogățiilor solului*, dezvăluind lumea animalelor domestice, în mod special a acelor specii care au atras dintotdeauna grija plină de gingășie a copiilor: iepuri, porumbei și alte specii de păsări, pasiunea secolului — acvariul, sau albinele și viermii de mătase. Peste tot, prezentarea unor tehnici riguroase se desfășoară în ambianța unui stil ce degajă atractivitate, stimulează interesul, îndeamnă către înfăptuiri, către bucuria succesului obținut prin știință și străduințe.

Inexplicabilă așezarea spre sfîrșitul volumului, este totuși meritueș faptul că spiritul iscoditor al copilului este introdus și în acel colț al naturii, în care omul nu mai are chip de zeu, ci este dimensionat la condiția modestă de element component al mediului de viață. Departe de a-i fi dezvăluite tainele raporturilor sale cu natura sau tainele naturii însăși, copilul poate totuși să găsească cîteva *tehnici* de studiu, menite să-l pună în ipostaza de „scutier al naturii". Compensația subalimentării acestei părți este dată de prezentarea reușită a tehnicilor de alcătuire a *colecțiilor* biologice și de valorificare a lor. Ierbare, semințare, insectare, scoicare, colțul viu sau chiar „muzeul de științele naturii" devin, sub pana autorilor volumului, nu numai instrumente de investigație, ci căi adevărate de revelație a variate aspecte ale naturii vii, cu profunde rezonanțe afective în con-

Prof. dr. ing. N.I. CERCHEZ

(Continuare în pag. 60)

* P. Silvestru (coordonator) ș.a., *Prietenii naturii*. „Enciclopedia practică a copiilor", vol. 5, Editura Ion Creangă, București, 1983.

Vacanțele școlare — cadru propice pentru educarea moral-civică, patriotică și revoluționară a elevilor

Prof. MARIN ILIESCU
director în Ministerul Educației și Învățămîntului

ÎN ACTUALA ETAPĂ de dezvoltare a țării, partidul și statul nostru acordă o deosebită atenție aspectelor educative ale învățămîntului, accentuînd cerința prioritară ca școala să formeze tineretul pentru muncă, pentru producție, pentru viața social-politică.

Așa după cum sublinia tovarășul Nicolae Ceaușescu, secretarul general al partidului nostru, la Plenara C.C. al P.C.R. din 1—2 iunie 1982, este necesar ca: „începînd de la învățămîntul preșcolar și pînă la învățămîntul universitar, copiii, tinerii trebuie crescuți și educați în spiritul dragostei de patrie, al devotamentului față de socialism, față de partid, în spiritul muncii, înarmîndu-i cu cele mai noi cuceriri ale științei și cunoașterii umane. Școala de toate gradele trebuie să formeze un tineret revoluționar, pasionat, îndrăzneț, gata de orice sacrificiu pentru interesele patriei, ale socialismului, pentru apărarea independenței țării, pentru pace".

Privite lucrurile din această perspectivă, trebuie să reținem răspunderea cadrelor didactice în actul educațional — în ceea ce privește *cunoașterea temeinică* a științelor educației, a obiectului acestora, adică *a copilului, a elevului, a tînărului*. Produsul muncii dascălului este omul social, la început vlăstarul de om, încredințat spre a-l face apt vieții umane. Și ce poate fi mai măreț decît faptul că prin munca noastră transformăm o ființă potențial umană într-o ființă capabilă de muncă, de creație, de libertate, o ființă care transformă lumea înconjurătoare într-o lume a progresului, a viitorului.

Calitatea de om al muncii este consfințită de codul societății noastre socialiste, care presupune să manifeste răspundere pentru avuția poporului, să fie cinstit, sincer, principial, corect, să fie intransigent față de lipsuri și abateri de la normele vieții și muncii comuniste.

Cu aceste virtuți educatorul poate realiza în actul educațional sarcini de o deosebită importanță, cum sînt: să le cultive elevilor motivații superioare în ceea ce privește mobilizarea eforturilor în obținerea unor *rezultate bune la învățătură*, să valorifice, sub raport educativ, *legătura organică a învățămîntului cu producția, cercetarea și practica social-politică*, în scopul conștientizării însemnătății sociale a învățăturii ca latură a muncii și a muncii ca învățătură, *să încurajeze și să cultive însușirile indispensabile muncii — ordinea, disciplina fermă, autocontrolul, perseverența, inițiativa, capacitatea de efort concentrat* etc.

Întreaga activitate educativă trebuie să cultive în conștiința tineretului, încă din fragedă copilărie, *atitudinea înaintată față de muncă, față de propria pregătire, să sădească convingerea profundă că munca productivă reprezintă unica sursă a sporirii avuției naționale, a înfloririi patriei, a prosperității poporului, a bunăstării și fericirii personale.*

Cultul muncii nu are pauze în viața unui om și el se menține în condițiile unei mature pregătiri politico-ideologice, al formării unor sentimente profunde de dragoste față de patrie, partid și popor. Patriotismul revoluționar, socialist, este chezășia optimismului muncii și cutezanței.

Problemele educative ale timpului liber la vîrsta școlară au o importanță deosebită, fiindcă în perioada școlarității se cristalizează personalitatea viitorului cetățean.

Timpul liber trebuie definit ca un ansamblu de activități, care, în contextul vieții școlarului, trebuie să contribuie la refacerea sa fizică, psihică, la distracție, la formarea personalității în general.

Așa după cum subliniază unii cercetători din țara noastră, funcțiile timpului liber decurg din natura condițiilor moderne de muncă pe care le grupează în felul următor:

1) Îmbogățirea vieții spirituale, prin lărgirea continuă a orizontului cultural-științific și dezvoltarea multilaterală a personalității;

2) Refacerea organismului și pregătirea lui pentru noi eforturi de muncă creatoare;

3) Formarea unui stil elevat de viață personală;

4) Crearea climatului optimist de viață, prin delectare și divertisment.

În organizarea activităților din vacanțe este necesar să se țină seama de necesitatea dezvoltării multilaterale a personalității elevului, prin educație: intelectuală, politehnică, morală, estetică, fizică.

Posibilități pentru realizarea acestui deziderat există — ținînd seama de zestrea materială, socio-culturală pe care o are fiecare localitate din patria noastră, precum și de faptul că jumătate din populația școlară beneficiază în timpul vacanțelor de trimiteri în colonii, tabere, sate și cluburi de vacanță, în excursii județene și interjudețene.

Conținutul programelor de activități în vacanțe l-am defini în funcție de natura celor două situații: al copiilor care își petrec o parte din timp în colonii, tabere, sate de vacanță, în excursii, și o altă parte în localitățile natale, pe diferite șantiere de muncă patriotică.

Programele de activități pe baza cărora se desfășoară întreaga activitate din colonii, tabere, sate și cluburi de vacanță vizează, în principal, următoarele:

a) activități de educație materialist-științifică și moral-cetățenească, în cadrul cărora accentul trebuie pus pe observarea la fața locului a unor fenomene din natură și societate, demonstrații practice, filme documentar-științifice, expuneri și dezbateri pe teme juridice etc.;

b) activități politico-ideologice în cadrul cărora se prezintă principalele evenimente politice interne și internaționale, alte documente de partid și de stat apărute în perioada respectivă;

c) activități cultural-artistice ce se vor desfășura în cadrul Festivalului Național „Cîntarea României", spectacole prezentate de formații artistice de amatori sau profesioniste, concursuri, audiții muzicale, cicluri de filme, seri distractive, învățarea de cîntece și poezii etc.;

d) activități sportiv-turistice în cadrul competiției sportive naționale „Daciada" și activități de pregătire pentru apărarea patriei, organizate sub formă de concursuri aplicative, drumeții, excursii etc.;

e) activități de educație igienico-sanitară și rutieră;

f) acțiuni de muncă patriotică pentru înfrumusețarea taberelor, satului de vacanță, amenajări de baze sportive simple, de recoltare a plantelor medicinale și fructelor de pădure, de igienizare a pădurilor etc.;

g) acțiuni tehnico-aplicative, în taberele în care condițiile materiale o permit (modelism, radiogoniometrie operativă, carting etc.);

h) activități de educare a tuturor copiilor și elevilor în spiritul prieteniei, păcii și înțelegerii între popoare.

Un anumit specific *au taberele pe profile* (matematică-fizică, limba română, chimie, sportive etc.), în care elevii, pe lîngă odihna de care beneficiază, recreerea și reconfortarea fizică, aprofundează și unele cunoștințe, se întîlnesc cu oameni de știință, își lămuresc curiozități științifice etc.

Un rol important în formarea profilului moral-cetățenesc, în educarea patriotică și revoluționară a tineretului studios îl au *activitățile de muncă patriotică*. Misiunea educatorilor în organizarea acestor activități constă în antrenarea elevilor la gospodărirea clasei, școlii, internatului, a bazei didactico-materiale puse la dispoziție — ca exercițiu nemijlocit de verificare a unei atitudini comuniste față de bunurile și proprietatea socialistă. Activitățile desfășurate pe șantierele naționale, județene și locale în cadrul campaniilor agricole sînt un prilej în care educatorii pot realiza împreună cu elevii un studiu atent al caracteristicilor muncii organizate superior — ordine, disciplină severă, randament, economicitate, calitate, inițiativă, creație, răspundere individuală și colectivă, morală și materială, stimulînd exersarea și verificarea acestora în activitatea lor practico-productivă, în procesul de învățătură.

De asemenea, *se pot studia, împreună cu elevii, unele modele reprezentative de atitudine înaintată față de muncă, de spirit muncitoresc și totodată analiza critică, combativă, a unor antimodele*, oferite de elemente cu spirit critic și moral scăzut, care mai duc încă o existență parazitară.

Dispunem de o bază materială sportivă, culturală, de agrement, în fiecare localitate, pe care trebuie să o folosim cu mai multă eficiență în perioada vacanțelor pentru școlari. Nu trebuie pierdut din vedere însă faptul că *fiecare tînăr trebuie să fie și un om al muncii în localitatea sa natală*, indiferent că-i spune sat, comună, oraș, deoarece posibilități sînt: să participe la muncile agricole, la recuperarea deșeurilor și materialelor recuperabile, la creșterea viermilor de mătase, strîngerea plantelor medicinale și a fructelor de pădure, întreținerea parcurilor, a monumentelor de cultură etc.

Momente pentru educația morală, patriotică și revoluționară a tineretului sînt multiple, cu profunde valențe educative, de-

altfel înscrise în programele de activități pe care le avem, dintre care ținem să menționăm:

Vizite la muzee, monumente istorice, întreprinderi economice, în parcurile dendrologice, excursiile, drumețiile ș.a.; deosebit de importante sînt modalitățile de organizare și desfășurare a acestor activități, pentru ca, într-adevăr, să conducă la formarea unor solide convingeri patriotice, morale, revoluționare, la elevi.

Vacanța are o paletă largă de acțiuni care pot satisface și împlini procesul de învățămînt, ca de pildă: lectura particulară a elevilor, munca în comunitatea familiei, drumeția și excursia limitate teritorial — reconfortante, cu scopuri ecologice, de îmbogățire a cunoștințelor din domeniul științelor naturii și formării deprinderilor pentru protecția mediului înconjurător, cunoașterea istoriei patriei, a realizărilor oamenilor muncii în toate domeniile vieții, de documentare etc. În programul unui club de vacanță, posibil de realizat în orice unitate de învățămînt, se pot înscrie multiple activități care să contribuie la educarea patriotică, morală și revoluționară a elevilor: întîlniri cu ilegaliști, cu eroi ai muncii socialiste, fruntași în producție, cu conducători ai întreprinderilor economice, reprezentanți ai organelor de miliție, și justiție, sărbătorirea și venerarea unor momente solemne din istoria patriei, evocarea, comemorarea unor personalități înscrise în patrimoniul cultural-științific local, în cultura națională etc.

Ceea ce trebuie reținut este faptul *luării în considerare a funcțiilor educației patriotice, morale și revoluționare*, care sînt strîns legate de scopul și sarcinile educației comuniste, contribuind la realizarea acestora. Menționăm dintre acestea funcția socială, care vizează pregătirea ideologică și politică pentru viață și activitatea în societate, funcția cognitiv-formativă care vizează transmiterea noțiunilor științifice pentru înțelegerea de către elevi a esenței cerințelor politice, patriotice, revoluționare ale societății, asimilarea principiilor și normelor de conduită în societate, funcția orientativ-apreciativă și funcția de reglementare a relațiilor interumane.

Realizarea saltului calitativ, stabilit de conducerea superioară de partid în domeniul educației, ridică problema cum să se procedeze practic pentru ca metodele și mijloacele utilizate să servească educației comuniste: pregătirea tineretului pentru muncă și viață în spirit moral, patriotic, revoluționar.

După cum menționam, vacanța școlară nu este un timp pauză în procesul educației, ea oferă multiple posibilități cu mari valențe educative; depinde de modul cum știm să le explorăm, să le formăm copiilor, tinerilor, încredințați pentru a-i pregăti, un înalt spirit moral-civic, să le dezvoltăm sentimente profund patriotice, revoluționare.

Contribuția expedițiilor școlare la educarea multilaterală a elevilor

Prof. ILEANA PETRICĂ
Școala Generală nr. 1, Brad, Jud. Hunedoara

EXPEDIȚIA ȘCOLARĂ este o călătorie mai scurtă și uneori mai puțin anevoioasă decît expedițiile științifice, ea reunind elevi care au preocupări și înclinații bine conturate pentru un anumit domeniu, iar — în cadrul ei — obiectivele didactice și cele pedagogice interferează și converg spre același scop: formarea și dezvoltarea elevului, prin participarea lui directă la acțiuni care să-i solicite și să-i dezvolte masiv și multilateral principalele aspecte ale vieții psihice.

În expediție, spre deosebire de excursie, elevul organizează, structurează, inventează soluții, cercetează, acționează, profesorul avînd rolul de a dirija, de a scoate din impasuri mai grele expediția, de a se ocupa de aspectele ei mai dificile, deși — și e foarte important de subliniat —, elevii pot soluționa singuri cele mai dificile sarcini, dacă li se acordă suficient credit și înțelegere. Expediția școlară este nu numai o mare ocazie de a aplica în practică cele învățate la școală, dar și de a dezvolta unele trăsături ale personalității copilului, care cu greu s-ar putea face doar în școală. Succesul unei ex-

pediții școlare se exprimă în mărimea și bogăția informației adunate în călătorie, în dorința elevilor de a cunoaște noi aspecte și frumuseți ale naturii țării.

Ideea organizării unor asemenea expediții și la școala noastră, în cadrul cercului „Prietenii naturii", m-a atras și pe mine, convinsă fiind că la început chiar dacă voi întîmpina anumite greutăți, rezultatele pozitive nu vor întîrzia să se arate.

Pentru a fi cît mai reușite, expedițiile pe care le-am organizat atît în Munții Bucegi, Munții Apuseni, Munții Ceahlău, cît și în Delta Dunării, am urmărit să le gîndesc de acasă, din timp, sub toate aspectele, iar pe teren să întrunească toate valențele instructiv-educative.

La expediție au participat școlarii din cls. VI—VIII, constituiți în echipaj compus din 10—12 membri, pe baza liberei adeziuni. La propunerea participanților, echipajul nostru s-a numit „Viforul Apusenilor". În funcție de obiectivele propuse să se realizeze, precum și de înclinațiile și preferințele expediționarilor, fiecare a îndeplinit o sarcină bine stabilită: botanist, zoolog, geolog, geograf, folclorist, fotograf, bucătar, contabil-casier, administrator.

Asigurarea echipajului cu materialele necesare bunei desfășurări a expediției, precum și a jurnalului de bord au constituit sarcini de seamă în pregătirea expediției. În prealabil am căutat să-mi antrenez viitorii expediționari, prin organizarea unor excursii mai scurte în jurul orașului nostru, pentru a cunoaște flora și fauna locală. Apoi am planificat excursii de studii mai lungi de 1—2 zile, atît în cadrul județului nostru, cît și în alte județe.

Întrucît în excursiile realizate, elevii primiseră o oarecare experiență în ceea ce privește determinarea plantelor și a animalelor întîlnite, elevii reușind să se deprindă cu activitățile pe teren ne-am angajat în organizarea unei expediții în Munții Bucegi. Pe tot parcursul itinerarului străbătut: Sinaia — Poiana Stînii — Piatra Arsă — Caraiman — Babele — Peștera Ialomicioara — Bușteni, elevii au avut prilejul să cunoască varietatea și frumusețea peisajelor, satisfacția celor ce urcă spre marile înălțimi, efortul plăcut și reconfortant ce trebuie depus — dătător de sănătate, care contribuie la activizarea metabolismului și la călirea organismului.

În cercetarea vegetației din această zonă, am urmărit în primul rînd cunoașterea florei — adică a tuturor speciilor din zona respectivă. Pentru descrierea formațiunii vegetale — pajiștea și vegetația de stîncărie — am ales o porțiune de vegetație numită „suprafață de probă", cu o întindere de cca 100 mp. Analizînd această suprafață am cerut elevilor să realizeze următoarele sarcini: inventarierea speciilor, colectarea, determinarea și gruparea lor.

La sfîrșitul expediției am avut grijă ca elevii să cunoască care este compoziția floristică a pajiștilor alpine; care sînt raporturile dintre vegetația pădurilor și relief; dacă există terenuri golașe lipsite de vegetație naturală și căror factori se datorește aceasta. Elevii au sesizat faptul că condițiile aspre de viață ale mediului alpin au determinat numeroase adaptări ale lumii vegetale, plantele suferind transformări dintre cele mai esențiale. Lupta continuă pentru lumină, apă, căldură și împotriva vîntului a dus la micșorarea înălțimii acestora, la dezvoltarea tufișurilor și la întinderea crengilor la suprafața solului pe lungimi de cîțiva metri. O largă răspîndire o au speciile care se grupează formînd: „perinițe moi", alcătuite din frunze scurte, cărnoase și foarte dese ale mai multor indivizi, dispuse circular, din care se ridică, înfruntînd parcă vîntul și frigul, plăpînde axe cu flori albe-roz, albastre.

Cercetarea faunei pe teren în lumina cunoștințelor de zoologie a școlarilor a comportat observații privind aspectele vieții animalelor din zona studiată. În zona de pădure am urmărit atît animalele de umezeală — melcii, amfibienii, cît și cele de uscăciune — reptilele și păsările insectivore. În frunzar s-a stabilit numărul de animale din diferite grupe pe o suprafață dată. Pe tulpini, coroane, și frunzișul arborilor, precum și pe sol s-a semnalat existența animalelor găsite: — insecte, păsări, mamifere.

Formele structurale ale „Sfinxului" și „Babelor" ne-a reținut atenția ca un fenomen caracteristic extrem de rar pe globul pămîntesc, prin care se vede lupta milenară ce se duce între agenți externi și roca ce se pare că va fi distrusă.

O altă expediție care a fost realizată în Munții Ceahlău, pe un itinerar cuprinzînd: Bicaz—comuna Ceahlău—Durău—Cascada Duruitoarea—Cabana Dochia—Poiana Maicilor—Izvorul Muntelui, ne-a oferit multe locuri deosebit de variate, ce au întregit cunoștințele elevilor despre frumusețile naturale și realizările oamenilor muncii din țara noastră. Cercetarea plantelor și animalelor a continuat să fie și aici preocuparea de seamă a elevilor. Clădiți ca și Bucegii din conglomerate calcaroase, Munții Ceahlău se înfățișează cu marginile ca niște ziduri drepte și culmi netede. De pe vîrful Toaca (Ceahlău), am observat alte stînci ciudate, dînd forma întregului masiv unei cămile cu două cocoașe — implicații ale eroziunii petrecute de-a lungul timpului.

De asemenea, expediția desfășurată în Munții Apuseni pe traseul: Bulzești —M. Găina—Avram Iancu—Cetățile Ponorului—Padiș—Peștera Scărișoara — Cîmpeni—Detunata —Abrud, ne-a surprins și atras prin farmecul, ineditul și frumusețea locurilor străbătute.

Plante unice în țară și în Europa am întîlnit în rezervația naturală de la Șesul Craiului de pe masivul Scărișoara-Belioara. Pentru a observa floarea de colț la numai 560 m. altitudine, constituind punctul cel

mai de jos în care crește această floare în Europa, datorită unor condiții climatice deosebite, am parcurs un drum destul de lung pînă la localitatea Intregalde.

Cutreierînd în cîteva vacanțe, cărările de piatră ale munților, echipajul școlii noastre „Viforul Apusenilor" s-a decis să descopere și să cerceteze tainele Deltei Dunării. Bogăția vegetației și a faunei de neprețuit interes, frumusețea deosebită a peisajelor, ne-a permis alegerea unui itinerar interesant, care ne-a condus de la Galați—Crișan—Sulina—Cardon—Pădurea Letea—Sulina—Marea Neagră. Pentru noi una dintre cele mai antrenante, instructive și atractive forme de deplasare a fost cu vaporul și bărcile pe canalele Deltei și pe Dunăre. Astfel am îmbinat în mod fericit farmecul descoperirii frumuseților și comorilor naturale cu sportul și inéditul. În Deltă ne-am concentrat atenția asupra cercetării viețuitoarelor terestre, precum și a celor acvatice. Ne-a impresionat în mod deosebit Pădurea Letea, cu totul deosebită față de pădurile văzute pînă acum. Încîlceala de arbori, arbuști și plante agățătoare foarte deasă, determină ca solul să păstreze o permanentă umezeală, similară unei păduri tropicale.

Din cele văzute ne-am dat seama că Delta Dunării constituie nu numai un peisaj încîntător, cu totul deosebit de celelalte zone pe care le-am vizitat cu ocazia expedițiilor realizate, ci și un adevărat izvor de bogăție. Ea alcătuiește una din cele mai însemnate regiuni pentru pescuitul în apă dulce. O altă bogăție de seamă a Deltei este stuful. În anii socialismului s-a trecut la prelucrarea industrială a acestuia, obținîndu-se celuloza și alte produse importante pentru economia națională.

Toate expedițiile organizate cu echipajul școlii noastre „Viforul Apusenilor" atît la munte cît și în Delta Dunării au urmărit educarea multilaterală a elevilor. Inițial am conceput expediții naturalistice, însă pe parcursul desfășurării, ele s-au transformat în expediții mixte, deoarece pe lîngă obiectivul principal pe care l-am propus de-a cerceta flora și fauna specifică zonelor stabilite, am vizitat școli, întreprinderi, fabrici, muzee, am cules folclor și am participat la diferite activități sociale.

Urmărind *formarea deprinderii de cercetare științifică a elevilor*, am organizat de așa manieră activitățile încît elevii s-au simțit cu adevărat mici cercetători. Le-am cerut ca ei înșiși să descopere natura prin propria lor observație. Descoperirea naturii este un act creator al elevului și orice act creator rămîne întipărit pentru totdeauna în mintea și sufletul copilului, „după cum afirmă academicianul E. Pora.

Pornind de la ideea că orice copil face cunoștință mai întîi cu natura și apoi cu cartea, i-am lăsat să observe viețuitoarele, să urmărească numărul de exemplare dintr-o specie de plante sau animale pe o suprafață dată, raportul numeric comparativ față de o altă specie, ca și explicarea acestei repartiții în funcție de legătura dintre organism și mediu. Apoi cu ajutorul determinatoarelor, *le-am cerut elevilor să stabilească* denumirea științifică și populară a plantelor și animalelor cercetate. Tendința spre această activitate de cercetare științifică, manifestată de timpuriu la acești elevi, constituie o premisă a *educării pentru muncă*, pentru formarea viitorilor cercetători ai patriei noastre. Rezultatele obținute, concretizate într-un referat prezentat în cadrul cercului „Prietenii naturii" i-a pus în situația de a-și continua cercetările în școală și acasă, dînd posibilitate elevilor de a îmbina munca de cercetare cu cea de sintetizare și redare a celor observate.

Faptul de a fi cunoscut nemijlocit cum se aplică unele dintre legile și fenomenele studiate la lecțiile de biologie și de a fi văzut sate, orașe, întreprinderi și instituții, locuri și oameni, noile construcții social-culturale ridicate în anii socialismului, alături de vestigiile trecutului, a contribuit mult la *completarea cunoștințelor*, la *legarea mai strînsă a școlii de viață, la educarea elevilor în spiritul patriotismului revoluționar*. Expedițiile au sădit mai trainic sentimentele patriotice, le-au dat sens major și profunzime, le-a demonstrat elevilor că numai prin fapte se manifestă viguros atașamentul omului nou pentru patria socialistă.

Pentru a cunoaște temeinic locurile pe care le-am străbătut, admirat și cercetat, a trebuit să le parcurgem pe jos. *Practicarea turismului* a dat mai multă consistență petrecerii timpului în mod plăcut, instructiv și educativ. Drumețiile s-au transformat într-o adevărată odihnă activă, au contribuit la formarea deprinderilor practice folositoare în viața de toate zilele, ne-au permis cunoașterea unor locuri mai greu accesibile, ne-au călit *fizic și moral*. Expedițiile au constituit un examen în care calitățile fizice și morale s-au aflat tot timpul în focul încercărilor. Am fost nevoiți de multe ori să înfruntăm ploi, furtuni, să urcăm pantele abrupte ale munților, să parcurgem mulți kilometri într-o singură zi. Zilele petrecute pe drumurile de munte cu rucsacul în spate, nopțile petrecute în corturi, înviorarea și spălarea în fiecare dimineață cu apa rece a rîurilor sau pîraielor, au însemnat pentru toți membrii echipajului prilejuri de întărire, de fortificare a întregului organism.

Expedițiile au favorizat formarea la elevi a unor deprinderi și priceperi de autoservire, *trezirea dragostei pentru munca fizică*, concretizate în instalarea corturilor, pregătirea și servirea hranei, colectarea materialelor biologice, ajutorul dat gospodarilor la păzitul vitelor sau adunatul fînului de pe cîmp, construirea de colibe pentru adăpost, adunarea vreascurilor din pădure pentru focul de tabără etc.

Poluarea, ca imperativ stringent al zilelor noastre, a făcut obiectul unor pasionante dispute în rîndul elevilor, în care a fost subliniată cu prioritate ideea mereu actuală a *ocrotirii mediului înconjurător*, în totalitatea sa, devenită azi, una din preocupările majore pe întreaga planetă. Etica turistică, nu este diferită de cea care ne călăuzește comportamentul de zi cu zi. Numai că în timpul expedițiilor, grija față de noi înșine și față de semeni, trebuie corelată cu respectul față de aerul, apa și pămîntul — într-un cuvînt mediul înconjurător — care permite omului să trăiască, iar faunei și florei să se dezvolte. În acest scop am urmărit ca elevii să se comporte în așa fel în expediții încît să nu supere pe nimeni, să nu urîțească natura sau să polueze locurile pe unde au trecut. I-am îndemnat să ocrotească cu multă grijă plantele rare, precum și păsările. De asemenea, am ocrotit pădurile pe care le-am cercetat, ținînd seama că ele constituie o mare bogăție și un puternic izvor de sănătate, spațiul nostru mioritic ce ține de specificul național.

Fără îndoială, studiul naturii oferă un material extrem de bogat și lesne de folosit pentru a forma la elevi *emoții*, *atitudini* și *convingeri estetice*.

Prin expedițiile școlare, natura înconjurătoare a pus la îndemîna elevilor un vast material ce s-a adresat afectivității lor, i-a atras, i-a impresionat plăcut, creindu-le o stare sufletească corespunzătoare, le-a trezit dorința de-a fi mereu în preajma acestui tablou natural de culori deosebite. Odată cu formarea *simțului și gustului estetic* am urmărit și *formarea unor convingeri și deprinderi estetice*. Cea mai simplă și importantă manifestare a unei convingeri estetice este păstrarea și crearea frumosului din natură. Iată de ce am urmărit ca elevii să păstreze frumusețile naturii aflate pe munte, cîmpie, deltă, pădure, să le îmbogățească frumusețea, să ocrotească plantele și animalele, să-i deprind să păstreze comorile naturii. Formîndu-li-se simțul și deprinderile estetice, elevii vor putea, fără îndoială, să analizeze, să aprecieze și să prețuiască frumosul din natură, să-și interiorizeze în întreaga lor viață elementele frumosului — ca un deziderat actual de mare importanță în societatea socialistă.

Dezvoltîndu-le *dragostea pentru natură*, am urmărit să pun bazele *alegerii viitoarei lor profesiuni*, să îmbrățișeze studiul plantelor și animalelor.

Valorificarea deplină a impresiilor frumoase, a cunoștințelor dobîndite și a materialelor biologice colecționate s-a realizat atît în cadrul lecțiilor de biologie și activitatea de cerc, cît și în dotarea și amenajarea laboratorului.

Prin cunoștințele însușite în expediții, elevii au contribuit din plin la ridicarea nivelului de predare-învățare al biologiei. Aportul lor la activizarea lecțiilor completînd cunoștințele prevăzute în manuale cu date noi, observate pe teren, a dus la creșterea prestigiului lor în clasă, influențînd și pe alți colegi să-și manifeste dorința de a participa la expedițiile viitoare.

De asemenea, *perseverența și seriozitatea*, educate prin expediții, au contribuit la ridicarea nivelului la învățătură a membrilor săi și la alte obiecte de învățămînt. Astfel, cunoscînd personal caracteristicile formelor de relief pe care le-am străbătut, realizările societății socialiste observate la tot pasul, vor putea participa, cu noi date, la desfășurarea lecțiilor de geografie. Apoi descrierile: Pădurea Letea, Delta Dunării, Munții Ceahlău din lecturile literare, pe care le studiază la limba română, pot fi completate de către elevii participanți cu observațiile sesizate de ei la fața locului.

O mare satisfacție au cunoscut elevii la sfîrșitul fiecărei expediții, cînd și-au văzut valorificată munca lor în colecțiile, pe care le-au realizat, ce au contribuit la dotarea laboratorului. Numeroase exemplare de plante, insecte, roci, păsări, mamifere au fost conservate și preparate de elevi, piese utilizate ca material demonstrativ în orele de curs și care se află în laboratorul școlii în colecții frumos prezentate.

Majoritatea materialului conservat și prelucrat de elevi în cadrul cercului de naturale, cît și desenele și planșele, au putut fi realizate datorită contactului nemijlocit al elevilor cu mediul înconjurător — rod al expedițiilor și vizitelor documentare făcute pe teren. Frumusețile naturale, observate și îndrăgite de elevi, colindînd delta, cîmpia, pădurile și zona alpină sînt redate prin dioramele întocmite în laborator, la care au lucrat cu multă dăruire timp îndelungat, pentru a ilustra cît mai fidel realitatea.

Un moment emoționant, plin de bucuria încununării muncii depuse în expediții, l-a constituit ședințele de cerc, în care elevi au *prezentat referate* în legătură cu rezultatele obiectivelor studiate. Tot în cadrul cercului au fost întocmite jurnalele de bord, care oglindesc diferite aspecte din desfășurarea zilnică a expedițiilor, ilustrate cu poze, desene, precum și cu versuri compuse de elevi pe parcursul expediției.

Munca începută în organizarea expedițiilor, reprezintă o verigă importantă a muncii extradidactice, în cadrul căreia elevii pot să-și dezvolte aptitudinile creatoare, să se formeze ca personalități multilateral dezvoltate.

BIBLIOGRAFIE

1. Eugen Pora, *Să ne găsim locul în cercurile științifice*, revista „Natura" nr. 3, 1973, pag. 84.
2. Claudiu Vodă și Nicolae Predescu, *Expediția școlară (Drumeții prin... drumeție)*, Editura „Albatros", București 1981, pag. 24—25; pag. 29.
3. Constantin Diaconu, *Expedițiile Cutezătorii*, Editura „Ion Creangă", București, 1973, pag. 10 și 14.

Specificul activităţii cercurilor de biologie

Prof. FLORICA MITROI
Liceul Industrial nr. 2, Slatina, jud. Olt

DIN SFERA DE PREOCUPĂRI A BIOLOGIEI MODERNE fac parte o serie de probleme cum sînt: creşterea suprafeţelor cultivate şi a fertilităţii solului, folosirea deşerturilor calde şi reci, exploatarea resurselor de hrană din mări şi oceane, producerea alimentelor sintetice, studiul poluării atmosferei, cosmobiologiei etc. *În aceste condiţii şcoala trebuie să urmeze noi căi pentru a amplifica componenta intelectuală a muncii productive pentru formarea omului de mîine. Una din aceste căi este folosirea adecvată a formelor de activitate extraşcolară.* Activitatea în cercuri reprezintă, *din acest punct de vedere*, una din cele mai importante forme de activităţi cu elevii. *Referindu-ne la cercul de biologie, acesta are calitatea să atragă elevii la cunoaşterea fenomenelor lumii vii, la descoperirea şi verificarea unor adevăruri ştiinţifice, la dezvoltarea spiritului de cercetare.*

Din ansamblul activităţii cercurilor de biologie şi din multitudinea de aspecte pe care le îmbracă această activitate, am desprins următoarele trăsături specifice: cadrul natural în care cercul îşi desfăşoară activitatea; caracterul profund educativ al activităţilor şi o îmbinare armonioasă a cunoştinţelor teoretice cu cele practice; diversificarea extremă a activităţilor, multitudinea de forme şi varietăţi de cercuri, specializarea ştiinţifică a cercurilor.

Am organizat cercuri cu caracter botanic, cum sînt cele ale colecţionarilor de plante, ale celor de fiziologie vegetală, de prieteni ai florilor, dendrologice, sau cercuri cu caracter zoologic, cum sînt: cercuri de fiziologie animală, cercuri de pescari, cercuri de prieteni ai vînatului, cercuri de prieteni ai păsărilor, cercuri de ocrotire a monumentelor naturii.

Printre obiectivele pe care le-am urmărit în activitatea cercului de biologie, vom aminti cîteva: îmbogăţirea sistemului de cunoştinţe ştiinţifice, format la elevi în cadrul obiectului biologie, cu noi date despre fenomenele lumii vii, care să conducă la o cunoaştere mai aprofundată a acestora; dezvoltarea la elevi a interesului pentru cunoaştere, a spiritului de investigare, de cercetare a fenomenelor lumii vii, cultivarea înclinaţiilor şi aptitudinilor; formarea deprinderilor de a folosi metode ştiinţifice de cercetare a fenomenelor lumii vii şi de aplicare a acestora în practică; activitatea în cerc să formeze la elevi preocupări şi nevoi spirituale permanente, în afara şcolii, care să permită folosirea judicioasă şi rodnică a timpului liber; dezvoltarea deprinderilor practice, a tehnicilor de lucru specifice biologiei. Membrii cercului au căutat să devină colaboratori în desfăşurarea lecţiilor, cu material didactic, în organizarea excursiilor, vizitelor. Activitatea în cerc a trezit interesul pentru ştiinţele biologice, a contribuit la preorientarea şi orientarea profesională a elevilor, la formarea concepţiei materialist-dialectice despre lume şi viaţă.

La stabilirea tematicii cercului, am ţinut seama de: *particularităţile de vîrstă ale membrilor cercului; să cuprindă o problematică legată de specificul zonei în care este situată şcoala*, colaborarea cu alte unităţi din localitate (C.A.P., I.A.S., institute de cercetare, spitale, biblioteci); baza didactică materială a şcolii; îmbinarea activităţii teoretice cu activitatea practică şi cu cercetarea ştiinţifică; *tematica generală să fie întocmită pe cicluri* şi să se subdividă în alte teme mai mici ce pot fi efectuate în cadrul unei şedinţe de cerc cu durata de o oră pînă la o oră şi jumătate.

Temele pe care le-am urmărit în cadrul cercului de biologie pe grupe sînt:

La biologie vegetală — Studiul plantelor medicinale; Influenţa poluării apei, aerului solului asupra principalelor plante de cultură din zona în care este situată şcoala; Plantele decorative şi condiţiile necesare cultivării lor; Cerinţele plantelor faţă de condiţiile de mediu; Plantele ocrotite în judeţul Olt; Ciuperci patogene la plantele ornamentale din sere, boli produse, prevenirea şi combaterea lor; Cercetări în vederea găsirii unor plante de cultură rezistente la poluarea cu fluor; Studiul florei din ecosistemul în care este situată şcoala.

La biologie animală: Speciile de animale ocrotite în judeţul Olt; Influenţa poluării apei, aerului, solului asupra răspîndirii unor specii de animale; Insecte folositoare şi insecte dăunătoare plantelor de cultură; Colecţionarea de animale nevertebrate; Colecţionarea de animale vertebrate; Naturalizarea păsărilor şi mamiferelor.

La biologie umană; Natura biologică a omului; Funcția integratoare a sistemului nervos; Metabolismul — funcție esențială a vieții și importanța practică a metabolismului bazal; Tabagismul — dușmanul numărul unu al sănătății; Nocivitatea alcoolului și cafelei; Regimul de muncă și odihnă; Menținerea sănătății și capacității de muncă prin sport; Studierea vieții și operei savanților: Gr. Antipa, I. Borcea, Em. Racoviță, V. Babeș, Gh. Marinescu, C. I. Parhon.

Stabilirea adecvată a planului tematic și a programului de lucru, în funcție de scopul și specificul activităților din cercul de biologie, a reprezentat condiția esențială pentru reușita activităților, pentru întărirea motivației și stimularea participării elevilor la munca în cerc.

În raport cu tema aleasă, *fiecare membru al cercului își elaborează un plan individual de lucru*, pe baza căruia își desfășoară activitatea și care cuprinde următoarele etape: documentare, observare, experimentare, comunicări, finalizarea și valorificarea rezultatelor.

Planul individual, cu toate etapele sale, membrii l-au realizat atît prin activități desfășurate în ședințe bilunare de lucru, cît și prin activități permanente (lucrări de laborator sau la biobaza școlară).

Pentru recrutarea membrilor cercului am organizat unele activități atractive, cu specific de cerc: vizite la Muzeul de Științe Naturale „Grigore Antipa", vizite la grădina Zoologică-Băneasa și Străhareți — Slatina, vizite la Grădina Botanică din București și Craiova, vizionări de filme din lumea plantelor și animalelor, excursii în natură cu scopul colectării și determinării unor plante sălbatice și de cultură și a unor animale folositoare sau dăunătoare agriculturii (formă care s-a dovedit a fi foarte atractivă).

Activitatea în cadrul cercului am desfășurat-o sub două forme:

1. activități periodice reprezentate prin: ședințe de lucru organizate bilunar; sesiuni de comunicări științifice; participări la simpozioane, vizite de documentare; excursii; concursuri; schimburi de experiență cu alte cercuri; întîlniri cu oameni de știință;

2. activități permanente reprezentate prin: discuții, lucrări de microscopie, experiențe, lucrări de cultivare a unor plante, de întreținere a unor animale, elaborarea revistei cercului.

În cazul temei „Cerințele plantelor față de condițiile de mediu" am procedat astfel: studiul temei l-am început cu analiza influenței factorilor de mediu asupra dezvoltării plantelor: solul, lumina, apa, aerul.

În ședințele următoare am studiat cu elevii cîteva esențioane de plante cultivate în condiții speciale, asupra cărora au acționat numai unul din factorii amintiți.

Pentru studierea cerințelor diferite ale plantelor față de lumină și căldură, membrii cercului au folosit plante ținute în condiții de lumină normală și la întuneric, ca mușcate, plante martor, suporți de lemn, riglă, lupă.

Am explicat elevilor cum influențează lumina și căldura procesele metabolice și dezvoltarea plantelor. Am prezentat comparativ două ghivece cu mușcate; ghiveciul nr. 1, ținut la lumină are planta verde, bine dezvoltată, cu frunze mari, iar ghiveciul nr. 2, ținut la întuneric are planta înaltă, subțire, decolorată, cu frunze galbene, slab dezvoltate. Am explicat fiecare modificare în parte și în acest fel elevii au reușit să-și formeze noțiuni clare referitoare la acțiunea luminii asupra dezvoltării plantelor.

Dacă școala dispune de seră, elevii pot observa două loturi de plante lucrînd efectiv. Un lot crescute în condițiile plantelor de zi lungă, folosindu-se în timpul nopții becuri aprinse timp de 6—7 ore. Elevii pot observa că plantele se dezvoltă mult mai repede, sînt viguroase și au un spor de greutate de cîteva grame față de plantele din lotul nr. 2, care au fost crescute în condițiile plantelor de zi scurtă, prin acoperirea lor cu un suport de scîndură de la ora 10 a fiecărei zi pînă a doua zi la ora 7. Elevii pot observa că plantele se dezvoltă slab datorită lipsei de lumină.

Prin întrebări am scos în evidență rolul omului în modificarea cerințelor plantelor față de mediu, făcîndu-i să înțeleagă ideea că unele plante de cultură dacă sînt semănate odată cu venirea primăverii în regiunile cu veri scurte nu au timp să se dezvolte complet pînă la toamnă, dacă însă sînt semănate în cîmp, toamna, ele pot să-și continuie dezvoltarea, fiindu-le suficientă cantitatea de lumină și căldură din timpul primăverii și verii, fructele ajungînd la maturitate. În felul acesta elevii își dau seama de importanța intervenției omului în procesul de adaptare a unor plante din regiunile sudice în regiunile nordice.

Membrii cercului au prezentat rezultatele cercetărilor în cadrul ședințelor de comunicări științifice, sub forma unor referate scurte, însoțite de materialul ilustrativ necesar.

S-au bucurat de un deosebit succes referate ca: „Sursele de poluare ale apelor din mediul rural și efectele biologice asupra faunei și florei acvatice", însoțit și de fotografii care ilustrau amendamente, grămezi de gunoi de grajd depozitate în apropierea apelor rurale, distilării de la care resturile se aruncă în apele riurilor, complexele de creștere a taurinelor care deversează o parte din dejecții în astfel de ape.

Alte referate ca: „Farmacia naturii în sprijinul sănătății" au fost însoțite de o bogată colecție de plante medicinale, școala noastră participînd în mod deosebit la strîngerea plantelor medicinale.

Referatele premiate la sesiunea de referate și comunicări științifice, fază pe școală, au fost prezentate la faza pe județ, și s-au bucurat de un deosebit succes.

Între măsurile menite să asigure modernizarea predării științelor biologice, în învățământul de toate gradele, un loc deosebit îl ocupă sporirea eficienței activității desfășurate în cercurile cu elevii.

Rezultatele obținute prin activitatea în cerc sînt încurajătoare. Prin bagajul lor de cunoștințe, prin „Gazeta naturaliștilor" și prin materialul didactic confecționat (ierbare, insectare, planșe), membrii cercului au contribuit din plin la ridicarea nivelului predării biologiei în școală.

Rolul conducător și răspunderea întregii activități a cercului îi revine profesorului, care trebuie să găsească mijloacele cele mai potrivite pentru a coordona și îndruma activitatea cercului fără a frîna inițiativa și munca independentă a elevilor, factorii cei mai importanți pentru realizarea scopului cercului de științe biologice.

Formarea bazelor concepției materialist-științifice despre lume prin activitatea cercului de folclor

VALERIU SANDOVICI
Școala Generală Dolhești Mari, jud. Suceava

CERCUL DE FOLCLOR are un rol important în dezvoltarea personalității elevilor, deoarece prin el se realizează nu numai obiective de ordin informativ și educativ în planul dezvoltării intelectuale a acestora sau al aptitudinilor, ci creează și condiții prielnice pentru dezvoltarea atitudinii pozitive față de muncă, de învățătură, pentru soluționarea unor probleme mai dificile legate de teoria literaturii.

Preocupîndu-mă de continua creștere a nivelului calitativ al actului de predare-învățare, prin valorificarea elementelor de folclor, îmi propun să abordez unul din aspectele muncii din cercul organizat pe această problematică, despre obiectivele formative și informative ce pot și trebuie atinse în cercul de folclor. O asemenea discuție poate avea semnificație teoretică mai largă dar, în primul rînd, ea este legată de organizarea și conducerea acestui tip de cerc, de stabilirea tematicii, a orientării practice a micilor culegători de folclor.

Consider că cercul de folclor, prin bogăția și elasticitatea formelor de lucru pe care le-am folosit, a permis punerea în valoare a trăsăturilor specifice fiecărui elev, stimulînd inițiativa și participarea directă la acțiunile corespunzătoare intereselor și aptitudinilor sale. Cercul de folclor a avut menirea să lărgească orizontul informațional și să consolideze cunoștințele primite în ore; să activizeze gîndirea și să formeze spiritul de observație; să stimuleze și consolideze la elevi dragostea pentru creația populară și prețuirea acesteia; să educe sentimentele patriotice și moral-cetățenești; să dezvolte sensibilitatea artistică; să stimuleze curiozitatea și să le formeze deprinderi practice de cercetare a creațiilor populare locale, în scopul valorificării acestora, contribuind astfel la formarea concepției materialist-dialectice despre lume și viață, dezvoltarea convingerilor științifice, a atitudinii înaintate față de viață și societate; punerea în valoare mai stăruitor a potențelor activității în direcția cultivării spiritului de investigație, a sădirii pasiunii pentru adevăr, pentru știință; activizarea elevilor în domeniul cercetării dezvoltînd inițiativa, curajul și responsabilitatea, atitudinea de înalt civism, de îndeplinirea exemplară a îndatoririlor față de sine și față de societatea socialistă; cultivarea optimismului, a idealului de viață comunist, a trăsăturilor de voință și caracter, susținînd și întărind, prin mijloace pedagogice corespunzătoare, năzuința elevilor de a se desăvîrși, potrivit cerințelor societății noastre socialiste. Organizarea unui astfel de cerc s-a făcut ținînd seama de *opțiunile elevilor*, de *aptitudinile acestora*. Aria de preocupări în cadrul cercului a fost deosebit de interesantă, atractivă, în scopul aprofundării cunoștințelor teoretice și practice asimilate prin lecții, precum și în scopul antrenării fiecărui elev, membru al cercului, la desfășurarea unei munci personale de cercetare, prin mobilizarea tuturor membrilor cercului la culegerea, discutarea, cercetarea creațiilor populare locale. Tematica cercului a fost eșalonată pe patru ani (cl. V—VIII), cuprinzînd o gamă variată de

probleme, de la un an la altul. De exemplu, în anul întîi elevii au studiat proza populară (poveștile și basmele, snoava), lirica (folclorul copiilor, strigături, ghicitori, proverbe și zicători), avînd ca tematică: „Folclorul — una din preocupările principale ale tinerei generații; folclorul local — valoare artistică nesecată"; „Vechi atestări istorice; de la tradiție la contemporaneitate". Genuri și specii; estetica basmului; caracterul realist al genurilor și poveștilor locale; „Strigăturile, cronică a satului natal"; „Funcția etică a proverbelor, zicătorilor și ghicitorilor". În anul al doilea, elevii au studiat lirica (doina) și poezia epică (cîntecul bătrînesc, teatrul popular). Dintre temele incluse au fost: „Idei și funcții educative în folclorul local", „Sensul vieții în folclorul nostru"; „Teatrul popular de haiduci" etc.

În anul al treilea, activitatea s-a axat pe cercetarea poeziei, obiceiurilor (obiceiuri de Anul Nou, obiceiurile primăverii și verii; obiceiuri în legătură cu momentele mai importante din viața omului — nașterea, nunta, înmormîntarea). Tematica a abordat semnificația unor obiceiuri folclorice spectaculoase (plugușorul, capra, jocul căiuților etc.); semnificația unor datini, obiceiuri locale ce nu mai sînt, ca de exemplu, ceremonialul de nuntă, de înmormîntare, bătrînețea și moartea în creația populară etc.

În ultimul an membrii cercului au acordat atenție descîntecelor, viselor, superstițiilor, bocetelor și poreclelor. Din tematică au făcut parte: „Elemente cosmice în descîntecele localnicilor"; „Despre superstiții, doftoroaie și leacuri băbești"; „Tălmăcirea viselor"; „Observații asupra bocetului local"; „Poreclele și semnificația lor"; „Epitetul în creațiile folclorice culese"; „Folclorul și educația estetică a oamenilor"; „Trecut și prezent în folclorul cules"; „Valori social-educative ale folclorului în mișcarea artistică de masă" etc.

Poeziile de o mare sensibilitate, balade ce amintesc de vremurile grele, strigături încărcate de semnificații multiple, basme în care spiritul imaginativ al oamenilor s-a grefat pe fundalul realităților sociale, proverbe, zicători și ghicitori, cîntece transmise prin viu grai, prin frunza codrului și prin fluier, datini și obiceiuri, toate acestea au fost adunate în 12 volume, perioada 1960—1983. Ele rămîn în tezaurul artistic al locuitorilor de pe Valea Șomuzului, ca o zestre de mare preț, constituind documente grăitoare ale valorilor etice și estetice folclorice locale, ale continuității din cele mai vechi timpuri pe aceste plaiuri.

Investigațiile asupra folclorului local le-am făcut urmărind să definesc în toată complexitatea sa structura satului natal, cu toate manifestările spirituale.

Fenomenul folcloric l-am urmărit în două direcții: a) reconsiderarea și valorificarea creațiilor folclorice; b) culegerea și studierea folclorului actual, spre a stabili aspectele noi și a defini esența lui actuală. Activitatea în cerc s-a bazat pe dispoziție afectivă, angajare morală, discernămînt, înțelegere, pe asigurarea unui climat psihologic favorabil optimizării educației materialist-științifice. Atmosfera spirituală a depins de trei factori: 1) structura și organizarea activității în cerc (o activitate cu o structură suplă, interesantă); 2) compoziția și interacțiunea membrilor cercului (s-a asigurat o atmosferă calmă, de grijă și dăruire); 3) relația dintre profesor și membrii cercului a fost o relație de corectitudine, prietenie, stabilitate afectivă, de simpatie, de permanentă îndrumare. Activitatea în cerc s-a desfășurat, în general, *evitînd paralelismul*, parcurgerea unor drumuri bătătorite, *reluarea cunoștințelor însușite la lecții*. La succesul activității desfășurate a contribuit însă, în bună parte, *îmbinarea armonioasă a cunoștințelor teoretice cu activitatea practică*. Micii folcloriști au valorificat vechile creații populare. Astfel de orientare reprezintă mugurii unei activități viitoare de mare eficacitate instructivă și formativă.

În activitatea desfășurată am avut în vedere: corelarea atentă a activității de la orele de literatură română cu cele din cerc; introducerea divertismentului, atractivității; chibzuirea atentă a raportului dintre conținutul și formele de realizare a acesteia, asigurînd continuitatea, caracterul sistematic și complex al muncii educative.

O formă eficientă de activitate în cadrul cercului a constituit-o investigația. Ea a fost precedată de instruirea elevilor pentru completarea celor două fișe; culegerea materialului și completarea chestionarului, punctarea pe harta comunei a locuințelor celor mai buni informatori și cercetarea materialului și valorificarea acestuia. Instruirea a avut în vedere: chestionarul cu un pronunțat caracter monografic, urmărind cunoașterea celor mai caracteristice manifestări folclorice practicate de locuitorii comunei noastre; necesitatea culegerii datelor în vederea cercetării creațiilor populare; dovedirea virtuților creatoare ale locuitorilor, sublinierea bogăției vieții lor spirituale. Fiecărui elev i s-au înmînat două fișe: *a)* fișa localității (avînd în vedere împărțirea administrativ-teritorială pe uliți); *b)* fișa informatorului. La acestea s-au adăugat chestionarele, care au ținut seama de: familiarizarea cu modul în care au fost formulate întrebările; consultarea celor mai vîrstnici intelectuali, născuți în localitate, în vederea găsirii celor mai indicați oameni pentru a răspunde la întrebările din fiecare capitol al chestionarului; revenirea de mai multe ori asupra aceluiași informator; anchetarea mai multor informatori deodată, pentru completarea unui capi-

tol; anchetarea informatorilor într-o zi stabilită, la casa acestuia.

La completarea chestionarului s-au avut în vedere: *1)* întrebările din capitolul „Credințe și superstiții" au fost adresate femeilor în vîrstă de peste 60 de ani, puse fiecăreia în parte; *2)* pentru obținerea răspunsului la întrebările din capitolul „Descîntece" s-au pus întrebări la două categorii de informatori: *a)* în prima categorie au intrat cei care înainte vreme vindecau boli cu ajutorul plantelor, fumurilor; *b)* în cea de-a doua au intrat cei care stăruiau să vindece anumite boli, cu ajutorul descîntecelor; *3)* întrebările privind obiceiurile și credințele la naștere au fost adresate fostelor moașe, fără studii; *4)* întrebările referitoare la nuntă s-au adresat vornicilor de la nunți. Prin intermediul membrilor cercului s-au cules informații deosebit de prețioase. Răspunsurile informațiilor au fost transcrise întocmai, cu exprimarea în graiul de toate zilele, sau au fost înregistrate pe bandă magnetică. Elevii au investigat în timp optim peste 1 000 de locuitori. Ei s-au dovedit harnici și pasionați, au completat chestionarele cu atenție, promptitudine și conștiinciozitate. Stau mărturie cele cîteva zeci de mii de pagini (cuprinzînd răspunsuri la diverse chestionare) păstrate încă, nenumăratele culgeri în care numele colaboratorilor din localitate se află la loc de cinste și se citează cu respectul cuvenit cînd sînt utilizate informațiile prețioase oferite de ei. Tot ce au adunat elevii a fost utilizat în cadrul cercului. *Activitatea din cerc a aprofundat și îmbogățit cunoștințele, priceperile și deprinderile dobîndite în procesul de învățămînt, a exercitat în condiții noi gîndirea creatoare și spiritul aplicativ, a diversificat relațiile interpersonale dintre elevi, dintre aceștia și profesori.* Discuțiile au contribuit la îmbogățirea experienței de viață a elevilor, la formarea și dezvoltarea sentimentelor și convingerilor morale, la formarea bazelor concepției materialist-științifice despre lume.

Activitatea de la cercul de folclor ne-a oferit posibilitatea ca în cadrul lecțiilor (cl. V—VIII) să reconsiderăm și să valorificăm creațiile folclorice, să integrăm folclorul local cules, să demonstrăm modul în care folclorul local reflectă aspectele de viață locală, felul în care acesta odată intrat pe diferite căi în circuitul culturii naționale își impune valorile sale estetice. Așa de exemplu, la temele: „Plugușorul", „Strigături" (clasa a V-a), „Toma Alimoș", „Codrule cu frunză lată", „Doine", „Doina" (clasa a VI-a), „Doine populare", „Proverbe și zicători" (clasa a VII-a) etc. am avut posibilitatea să ilustrez prin bandă de magnetofon sau lectură — plecînd de la tradiție la contemporaneitate — marea semnificație a strigăturilor locale, înțelepciunea proverbelor, zicătorilor, cîntecelor culese.

Compunerile au fost un alt mijloc de valorificare a folclorului local. Compuneri ca: „Anul Nou — an de belșug", „La șezătoare", „Așa-i obiceiul pe la noi", „Așa-i jocul pe la noi", „Folclorul — formă de manifestare spirituală a poporului nostru", „Fapturi de basm întîlnite în folclorul local", „Literatura populară românească" etc. au deschis calea spre integrarea folclorului local în redactarea lucrărilor.

Folclorul local cules a îmbogățit procesul de predare-învățare, a ajutat la prezentarea unor serbări folclorice (cîntece, dansuri, grupuri vocale, teatru popular etc.), la organizarea unor concursuri școlare și la obținerea unor locuri fruntașe la faza județeană și interjudețeană (locurile I, II).

Dealtfel și rezultatele la învățătură la limba și literatura română a elevilor sînt bune și foarte bune, ani de-a rîndul neavînd corigenți. Elevii dovedesc o mai mare atracție și receptivitate pentru lectura literară (abonați în procent de 100% la revista „Limba și literatura română"), sesizează mai profund viața psihică a personajelor literare, au o exprimare nuanțată, cursivă și stilizată, dovedesc o bună pregătire la concursul literar „Mihai Eminescu" (locurile, I, II, III în anii precedenți), dau dovadă de mai multă sensibilitate în ceea ce privește esteticul sub diferitele lui aspecte, se angajează conștient și activ la activitățile pe care le desfășurăm.

Ținînd seama că prețuirea folclorului și-a aflat o nouă bază în anii luminoși ai societății noastre socialiste, că respectarea întru totul a autenticității a stimulat cunoașterea științifică a conținutului creației folclorice, adîncirea studiilor de specialitate fiind mult facilitată de noile mijloace tehnice de lucru, *consider că problema conservării folclorului și a valorificării acestuia trebuie să stea în centrul atenției tuturor factorilor implicați în actul educativ.*

Eforturile pe care le depunem susțin permanentizarea acestei activități din cadrul cercului de folclor pentru relevarea, în continuare, a laturilor caracteristice și particulare de cultură spirituală a locuitorilor acestor meleaguri, evidențiază modul de viață și de luptă al strămoșilor, punînd în valoare acele aspecte de trai și cultură care să sublinieze puternica originalitate și spiritul extrem de fecund al locuitorilor, dragostea lor pentru frumos, străduința de a-și înfrumuseța continuu viața.

De asemenea, dorim să evidențiem ingeniozitatea de care au dat dovadă locuitorii acestui colț de țară, într-o manieră care-i este proprie și totodată comună poporului român și care reflectă din plin originalitatea întregului său mod de viață, a culturii sale.

Utilizarea experimentului în activitatea cercului de chimie

Prof. VALERIAN SIMIONESCU
Liceul Agroindustrial — Rm. Sărat, jud. Buzău

PRINTRE ACTIVITĂȚILE AUXILIARE LECȚIEI un loc important îl ocupă cercurile pe obiecte.
La cercurile de chimie se înscriu elevii care manifestă atracție deosebită pentru studiul chimiei și aplicațiile ei. Organizînd astfel de cercuri le dăm posibilitatea să-și lărgească și să-și aprofundeze cunoștințele dobîndite în lecție, le creăm condiții pentru extinderea muncii independente și sporirea gradului de independență, sînt solicitați mai intens la investigație și creativitate, putînd actiona cu mai multă libertate. Totodată, avem posibilitatea să organizăm activități în grupe, pe echipe, să le creăm elevilor condiții pentru dezvoltarea aptitudinilor.

Lucrînd ca profesor de chimie la Liceul Agroindustrial din Rm. Sărat — am considerat necesar să organizăm un cerc comun al elevilor de la disciplinele fundamentale în profilul și specialitatea pentru care se pregătesc viitorii noștri absolvenți. Prin această organizare activitatea cercului de chimie poate contribui mai bine la pregătirea teoretică și practică a viitorilor muncitori cu înaltă calificare. Acest cerc cu profil interdisciplinar dă posibilitate elevilor să-și formeze deprinderi operaționale de muncă și să-și lărgească și aprofundeze cunoștințele pe care le dobîndesc în afara lecțiilor. În acest scop, am organizat studierea experimentală a temei despre determinarea umidității îngrășămintelor chimice.

Deoarece rezultatele analizelor cantitative trebuie să fie exprimate la substanță uscată, iar îngrășămintele au întotdeauna o cantitate de apă de absorbție sau de hidroscopicitate, apare necesitatea determinării umidității. Ca urmare, am luat această temă pentru experimentare cu elevii în cadrul cercului la care ne-am referit. Conținutul lucrării a fost redat în referate, repartizate elevilor imediat după enunțarea temei lucrării, iar în laborator s-au efectuat toate experiențele.

Umiditatea îngrășămintelor se determină prin uscarea la etuvă pînă la greutatea constantă. Condițiile de temperatură sînt diferite, în funcție de natura îngrășămîntului, pentru a se evita pierderile prin volatilizare sau prin transformări chimice. Astfel, elevii trebuie să cunoască că:

— sărurile de amoniu se usucă timp de 3 ore la cca. 100°C; — sărurile nitrice (cu excepția azotatului de amoniu) se usucă timp de 2 ore la 130° C; — superfosfatul se usucă timp de 3 ore la 100°C, putînd repeta uscarea pînă la greutatea constantă timp de 2 ore; — făina de fosfați, făina de oase, zgura lui Thomas, se usucă timp de 3 ore la 105°C, putîndu-se repeta uscarea o oră pînă la greutatea constantă; — îngrășămintele potasice se usucă timp de trei ore la 105°C.

Am cerut elevilor să aducă la greutatea constantă — la etuvă reglată la temperatura la care facem determinarea umidității — o fiolă din sticlă cu capac rodat. Am lăsat ca fiola să se răcească minimum 30 minute într-un exsicator după care am cîntărit. În vasul de cîntărire elevii au introdus aproximativ 15 grame îngrășămînt, pe care le-am acoperit cu capacul și le-au cîntărit la balanța analitică cu precizie de 0,2 mg. S-a introdus fiola cu substanța în etuva reglată la temperatura corespunzătoare tipului de îngrășămînt după care au scos capacul.

Timpul de uscare l-au luat în considerare din momentul în care etuva a atins temperatura reglată. S-a cerut elevilor să acopere apoi fiola cu capacul și să o treacă printr-un exsicator, unde a fost lăsat o oră să se răcească și din nou a fost cîntărită, efectuînd calculele după relația:

$$\% \text{ umiditate} = \frac{G_2 - T}{G_1 - T} \cdot 100$$

în care G_1 este greutatea fiolei plus substanța umedă; (G_2 este greutatea fiolei plus substanța uscată; T este greutatea (tara) fiolei).

Prin tema și conținutul acestui experiment am urmărit să formăm și să întreținem interesul deosebit pe care-l manifestă elevii pentru investigația științifică, să le cultivăm patosul pentru temeinicia cunoștințelor dobîndite. Desfășurînd o activitate intensă în cerc, elevii și-au dat seama de necesitatea legării teoriei de practică, de faptul că numai prin formarea priceperilor și deprinderilor temeinice se poate ajunge la rezultate științifice valoroase. Încurajați de profesor și de rezultatele muncii, li s-a întărit încrederea în forțele proprii, au înțeles și pe această cale cît de însemnătate reprezintă integrarea învățămîntului cu cercetarea și producția.

Valenţele educative ale activităţii în cadrul cercului de fizică

Prof. MARIA PÎRLEA
Şcoala Generală nr. 4 — Drobeta-Turnu Severin

ÎN EXPUNEREA PREZENTATĂ la Plenara lărgită a C.C. al P.C.R. din 1—2 iunie 1982, tovarăşul Nicolae Ceauşescu sublinia: „O deosebită atenţie este necesar să acordăm educării tinerei generaţii..... Tineretul trebuie să înveţe şi să-şi însuşească tot ce s-a creat mai de preţ în toate domeniile ştiinţei şi culturii. Să îmbinăm învăţătura cu munca, să pregătim tineretul pentru viaţă şi muncă.....“[1].

„Începînd de la învăţămîntul preşcolar şi pînă la învăţămîntul universitar, copiii, tinerii, trebuie crescuţi şi educaţi în spiritul dragostei de patrie, al devotamentului faţă de socialism, faţă de partid, în spiritul muncii, înarmîndu-i cu cele mai noi cuceriri ale ştiinţei şi cunoaşterii umane. Şcoala de toate gradele trebuie să formeze un tineret revoluţionar, pasionat, îndrăzneţ...“[2]

Învăţămîntul de toate gradele are condiţii deosebite pentru realizarea acestor obiective. Există însă şi o serie de activităţi didactice situate în afara programului şcolar, care vin în sprijinul orelor de curs pentru realizarea omului de mîine, pentru afirmarea unei personalităţi puternice.

Considerată ca o continuare pe o treaptă superioară a activităţii din clasă, activitatea din afara programului şcolar — printre care un rol important îl ocupă cercurile ştiinţifice — trebuie să se sprijine pe ceea ce elevii învaţă la orele de curs, să găsească în aceasta un suport solid.

Tematica cercului se fixează la începutul anului şcolar, ea trebuind să fie variată şi să cuprindă alături de temele fixate de profesori şi teme propuse de elevi.

Şedinţele de cerc pot stimula interesul pentru fizică al elevilor dacă materialele sînt prezentate într-o manieră accesibilă lor. De asemenea, este foarte bine ca din cînd în cînd să fie prezentate, bineînţeles de către elevi, experienţe distractive. La aceste şedinţe pot fi invitaţi şi elevi mai mici, din clasa a V-a sau chiar a IV-a, din cei ce se remarcă la „Cunoştinţe despre natură“.

Ori de cîte ori este posibil, lucrarea prezentată poate să fie însoţită de un aparat sau dispozitiv legat de tematica referatului, construit de copii sau pot fi sugerate copiilor astfel de construcţii pe care să le execute în timpul lor liber. Astfel, vorbind despre utilizarea energiei solare se poate prezenta un captator solar plan pentru încălzirea apei şi se pot da indicaţii pentru construirea altor tipuri de captatoare pe baza principiului pe care de acum îl cunosc. Sau, la şedinţa legată de multiplele posibilităţi de măsurare a forţei arhimede exercitate asupra unui corp solid scufundat într-un lichid, se poate prezenta un densimetru cu resort (pentru utilizarea căruia elevii trebuie să găsească relaţia ce le permite calcularea densităţii folosind doar alungirile resortului) sau un densimetru cu bile.

La o altă şedinţă, despre forţa de reacţie, unul din membrii cercului poate prezenta o bărcuţă ce se deplasează pe seama forţei de reacţie a aburului ce iese dintr-o... coajă de ou. Lansarea ei la apă va produce copiilor o mare bucurie şi va stîrni multora dorinţa de a încerca să-şi facă şi ei una.

Toate aceste aparate şi dispozitive trebuie să fie păstrate în laboratorul de fizică, într-o vitrină care să devină o microexpoziţie. Ele vor face o impresie deosebită, mai ales asupra celor mai mici membri ai cercului, elevii clasei a VI-a, care abia încep să dezlege tainele fizicii.

Aceste aparate şi dispozitive, rod al creativităţii şi îndemînării elevilor, contribuie la dezvoltarea spiritului de cercetare, a curajului de a încerca, a perseverenţei, a dorinţei de a o lua de la capăt ori de cîte ori este nevoie.

Tot pentru a face cunoscută activitatea cercului se poate alcătui şi un album care să ilustreze momentele cele mai semnificative din viaţa cercului, prin fotografii, impresii etc.

Atît pentru pregătirea referatelor cît şi pentru lucrările prezentate în cadrul sesiunii de comunicări ştiinţifice, cu care e bine să-şi încheie activitatea în fiecare an cercul, elevii trebuie să selecteze din bibliografia recomandată ideile necesare întocmirii lor. Aceasta îi ajută în formarea unui stil de muncă intelectuală, îi obişnuieşte să caute, să fişeze un material etc.

Lucrările acestea pot fi apoi folosite la lecţii pentru completarea cunoştinţelor. De exemplu, o lucrare privind modificările suferite de organismul omenesc la adîncime poate

[1] Nicolae Ceauşescu, *Expunere cu privire la stadiul actual al edificării socialismului în ţara noastră, la problemele teoretice, ideologice şi activitatea politică, educativă a partidului, prezentată la Plenara lărgită a Comitetului Central al Partidului Comunist Român, 1—2 iunie 1982*, Editura Politică, Bucureşti, 1982, p. 65.

[2] *Ibidem*, p. 66

fi folosită partial sau total în completarea cunoștințelor legate de presiunea hidrostatică sau alta, care se referă la modificările aceluiași organism la înălțime poate fi folosită la lecția despre presiunea atmosferică. La lecțiile despre temperatură și termometre poate fi folosită fie o lucrarea despre istoria termometrului, ori despre substanțele termometrice etc.

Înscriind în cadrul activității cercului teme legate de biografia unor fizicieni români sau despre contribuții românești în domeniul fizicii se realizează educația patriotică a elevilor.

Fizica ca obiect de studiu — prin activitatea din cadrul orelor și a cercului de fizică — pune la îndemîna profesorului o serie de posibilități pentru educarea ateist-științifică a elevilor. Reproducerea în laborator a unor fenomene, evidențierea cauzelor care le determină vor fi argumente de necontestat împotriva unor concepții mistice.

O altă modalitate de desfășurare a activității cercului, la fel de interesantă, o constituie vizitele în întreprinderi. Elevii pot urmări rolul aparatelor de măsură în cadrul unui proces tehnologic, pot aprecia gradul de automatizare, pot face cunoștință cu mașini și agregate românești, cu muncitori fruntași, autori de invenții și inovații.

Un loc deosebit îl ocupă și ședințele destinate rezolvărilor de probleme din Revista de fizică și chimie sau din culegeri. Ele contribuie la dezvoltarea capacităților operatorii, îi ajută pe elevi să facă legătura între fenomenele învățate, să compună ei înșiși probleme din ce în ce mai deosebite.

Se pot realiza, de asemenea, concursuri pe teme de fizică între membrii cercului de la mai multe școli (mai ales că acum nu se mai țin olimpiade la fizică cu elevii din învățămîntul gimnazial) sau schimburi de experiență între cercurile de la școli diferite, aceasta contribuind la cunoașterea elevilor între ei, precum și la dezvoltarea spiritului competitiv.

Este evident faptul că se impune recompensarea celor ce se remarcă în cadrul cercului, și organizația de pionieri poate realiza acest lucru cu diferite ocazii.

Așadar, activitatea în cadrul cercului de fizică vine să modeleze aptitudinile elevilor, le cultivă perseverența, spiritul de cercetare, pasiune, deprinderile de muncă independentă, dragostea pentru fizică, pentru țară, pentru realizările românești, îi ajută să cunoască mai profund lumea înconjurătoare.

În același timp, acest gen de activitate ne ajută la o cunoaștere mai profundă a elevilor pe de o parte, iar pe de altă parte contribuie în mare măsură la realizarea acelor relații de colaborare profesor-elev, ambele aspecte înlesnind intervenția oportună a profesorului conducător de cerc în corectarea eventualelor atitudini negative manifestate de elevi (mai ales la vîrsta preadolescenței și adolescenței), fie în raporturile dintre ei, fie față de alte obiecte de învățămînt.

Datorită aportului deosebit la dezvoltarea personalității elevilor cu aptitudini deosebite pentru fizică, această activitate didactică complementară trebuie tratată cu toată seriozitatea și desfășurată în cele mai bune condiții.

Modalități de educare moral-politică și patriotică, la preșcolari

ILEANA ALEXANDRESCU
Grădinița 210, București

SENTIMENTELE ȘI ÎNALTELE TRĂSĂTURI MORALE COMUNISTE trebuie sădite din cea mai fragedă vîrstă, grădinița și școala, avînd marea responsabilitate de a ridica activitatea cu copiii pe cele mai înalte trepte. Un sprijin eficient în realizarea acestor scopuri îl oferă Organizația „Șoimii Patriei", adevărată școală de plămădire a celor mai nobile trăsături ale personalității copiilor.

Pentru o cît mai bună reușită a scopurilor educaționale, am găsit cele mai adecvate, mai accesibile și eficiente căi. Grădinița și școala dispun de numeroase posibilități, însăși realitatea obiectivă a societății noastre, fiind factorul predominant în obținerea unor realizări de seamă.

Iată cîteva modalități al căror rezultat a condus la dezvoltarea unor puternice sentimente de dragoste, admirație și respect pentru „mama", femeia care poate fi om al muncii în toate domeniile de activitate, femeia care a luptat cu arma în mîini, alături de bărbați, în trecutul istoric pentru a păstra nestirbită glia strămoșească, pentru prezentul minunat de astăzi.

Am pornit de la această premisă, deoarece la baza faptelor mari — iubirea nemărginită față de patria socialistă, cutezanța ce se situează în viitor, trebuie să fie precedate de faptele de astăzi ale copiilor, de sentimentele lor, de a o iubi și prețui pe aceea ce le-a dat

viață. Aceste sentimente le-am format și adîncit prin cunoașterea într-o măsură mai mare a activității femeii, atît în cadrul familiei, cît și în munca productivă și socială. Astfel am organizat cu preșcolarii din grupa mijlocie și grupa mare discuții libere și pe bază de imagini despre activitatea mamei în gospodărie. Cu această ocazie am constatat că unii au reprezentări despre diversele aspecte ale activității mamei, enumerînd acțiunile gospodărești pe care le execută, iar alții nu au reprezentări; dar nici unul nu a uitat să spună că mama crește copiii și-i iubește.

În cadrul acestor discuții, prin interpretări de imagini am reușit să lărgesc sfera de cunoștințe în acest sens, să-i fac pe copii să înțeleagă efortul pe care îl depune mama pentru a-i crește mari și să le stimulez dorința de a o ajuta în rezolvarea unor treburi gospodărești, după puterile lor. Astfel s-a declanșat o stare de emulație, copiii dorind permanent să comunice cu ce au ajutat-o pe mama, pe bunica, pe sora lor mai mare, pe tovarășele din grădiniță. Alături de mine au fost pionierii, care, prin povestirile lor, au influențat pozitiv atitudinea șiomilor, de a-și ajuta mama la treburile gospodăriei, de a fi respectuoși și atenți. Am constatat că majoritatea copiilor cunoșteau mai puține aspecte din activitatea mamei la locul de muncă. Deși cunoșteau profesia, nu cunoșteau rezultatele muncii acesteia, fapt care m-a determinat să organizez vizite la locul de muncă al mamelor. Prima vizită am efectuat-o la „Fabrica de Confecții și Tricotaje București", unde preșcolarii împreună cu pionierii au avut posibilitatea să observe pe lîngă procesul de producție și mașinile folosite; munca femeilor în diferite sectoare: de la pînza țesută la războaiele mecanice pînă la produsul finit — obiectele de îmbrăcăminte. Ei au observat cum se lucrează în fabrică, și-au văzut propriile mame lucrînd.

În același scop, am vizitat Fabrica de Mobilă „Militari", întreprinderea coordonatoare a grădiniței noastre. La secția de instrumente muzicale au fost întîmpinați cu multă căldură de către creatoarele de piane, acordeoane, pianine, sonerii muzicale etc. Li s-a răspuns la toate întrebările pe care ei le puneau și au văzut și înțeles cum din „mîinile de aur" ale acestor femei, lemnul prinde sunet, iar din armonia lui — muzica — iese limbajul universal al omenirii.

După aceste vizite, am organizat o convorbire tematică împreună cu pionierii și preșcolarii, cu scopul de a fixa și sistematiza impresiile și reprezentările primite. Prin discuțiile purtate cu pionierii și cu ajutorul diapozitivelor, s-au completat cunoștințele copiilor despre alte meserii, profesii ale femeii, cît și activitatea ei în familie, subliniindu-se importanța sa ca mamă și om al muncii. Un spațiu larg l-a ocupat discuția despre activitatea tovarășei Elena Ceaușescu, eminent om de știință, savant de renume mondial, care alături de tovarășul Nicolae Ceaușescu conduce destinele patriei noastre socialiste, mamă a tuturor copiilor țării, care veghează pentru fericirea copiilor, militant neobosit pentru pace în lume.

Colecționînd reviste, împreună cu pionierii, preșcolarii au realizat un frumos fotomontaj sub genericul „Ne mîndrim cu munca mamelor noastre". Fotomontaj de care sînt mîndri, deoarece împodobește unul din holurile grădiniței noastre. Cu ocazia aniversării zilei de naștere a tovarășei Elena Ceaușescu pe lîngă microrecitalul dat de copii, în semn de omagiu, ei au alcătuit un album cu aspecte din viața și activitatea sa.

Vorbind despre viața fericită a femeilor din țara noastră, le-am prezentat copiilor imagini cu aspecte din țările subdezvoltate, unde femeile și copiii nu se bucură de ocrotirea statului, deoarece la conducerea acestor țări nu se află partidul comunist. În acest fel ei au înțeles că în lume mai sînt mame, care nu au un loc de muncă, nu au hrană și locuințe corespunzătoare familiilor lor, nu sînt grădinițe și școli pentru toți copiii. Am căutat să subliniez prin discuții purtate la care au participat și pionierii — dorința de pace a tuturor femeilor pentru a-și crește pruncii care să se bucure de viață, fără coșmarul războiului. Pionierii au completat răspunsurile copiilor, iar împreună au recitat versuri, cîntece adecvate temei. Fondul muzical a mărit încărcătura afectiv-emoțională, favorizînd declanșarea unor sentimente de mîndrie, de a fi copiii acestei patrii, în care oamenii trăiesc liberi și fericiți, dorința lor fierbinte ca ceilalți copii și mame din lume să fie ocrotite și să se bucure de zîmbetul senin al mamei. Astfel de la cuvîntul „mama" s-a ajuns, prin generalizare, la noțiunea de „femei", care sînt pretutindeni, luptînd pentru o viață mai bună, pentru pace.

Convorbirea s-a încheiat cu audierea cîntecului „O lume minunată", iar pionierii și preșcolarii, uniți într-o horă a păcii, au dansat în ritmul muzicii, purtînd în mîini flori, baloane, steguțe etc.

Concomitent cu aceste acțiuni m-a preocupat cunoașterea de către copii a femeii sub aspectul luptătoarei pentru apărarea pămîntului strămoșesc, în trecutul istoric, cît și dezvoltarea capacității copiilor de a sesiza unele trăsături caracteristice ale acesteia, desprinse din basme sau povestiri. Astfel, în acțiunile din cadrul Organizației „Șoimii Patriei" am inclus tema: „Ecaterina Teodoroiu — eroina de la Jiu". De un real folos mi-a fost culegerea de *„Povestiri istorice"* de *Dumitru Almaș*. După lectura sau prezentarea povestirii, împreună cu copiii, am comentat faptele, scoțînd în evidență vitejia, eroismul acestor femei care nu au ezitat o clipă de a-și da viața pentru apărarea libertății și independenței patriei. Am folosit întotdeauna imagini

care au facilitat înțelegerea conținutului povestirii.

Folosind metoda repovestirii în tehnica asaltului de idei, a unor povestiri, basme, am format capacitatea copiilor de a sesiza spiritul de sacrificiu al mamei pentru copiii săi, din povestirea „Inima mamei" sau „Căprioara"; dragostea mamei pentru copiii săi, spiritul de dreptate și înțelepciunea caprei din povestea „Capra cu trei iezi"; mama din povestirea „Puf alb și puf gri"; răutatea mamei vitrege din povestea „Albă ca Zăpada" sau „Lebedele" etc.

Cunoștințele însușite au dus la formarea convingerilor de conduită morală a copiilor, în legătură cu tema pe care am urmărit-o timp de două trimestre, la grupa cu care lucrez, au fost evaluate în cadrul unui concurs cu tema „Șoimii patriei cinstesc femeile". Concursul a fost organizat la cercul pedagogic din trimestrul al II-lea al acestui an.

Concursul a avut ca obiective:

— evaluarea cunoștințelor referitoare la contribuția femeii prin muncă, în diferite domenii de activitate și în viața de familie;

— dezvoltarea sentimentelor de respect și admirație față de femeile din trecutul istoric, care au luptat alături de bărbații lor, pentru viața fericită de astăzi în patria noastră;

— dezvoltarea sentimentelor de dragoste față de mamă; cultivarea la copii a dorinței de a fi ascultători și de a-și ajuta părinții în rezolvarea unor treburi gospodărești, fiecare după posibilitățile respective. Pentru această acțiune s-au folosit următoarele materiale: panouri cu imagini din viața fericită din țara noastră, cu imagini ce înfățișează femei în diferite locuri de muncă; siluetele unor personaje, reprezentînd chipuri de mame din povești; casetofonul pe a cărei casetă au fost *înregistrate fragmente din povestirile istorice*.

La această acțiune au participat pionierii clasei a VI-a D de la Școala Generală nr. 206, colaboratorii șoimilor de la grupa mare A. Șoimii au fost împărțiți pe echipe: Voinicii și Cutezătorii. Întrebările, în număr de 8 pentru fiecare echipă, au fost adresate amîndor echipe, fiind echilibrate în ceea ce privește gradul de dificultate. Aprecierea răspunsurilor s-a făcut de către un juriu format din două pioniere și un șoim, care au folosit paletele de culoare roșie pentru răspunsurile bune, iar cele de culoare albastră pentru răspunsurile necorespunzătoare. Punctajul răspunsurilor s-a realizat de către pionieri pe un grafic folosind bile cu magnet.

Pentru a crea cadrul afectiv necesar fazei de început a acțiunii, copiii au audiat „Cîntec de leagăn", cîntat de Irina Loghin, înregistrat pe bandă magnetică, după care s-a anunțat tema concursului și caracterul său de întrecere. Concurenții au avut posibilitatea să răspundă prin:

— reprezentanții lor după consultarea prealabilă a echipei, care au dat răspunsuri verbale la întrebările adresate;

— efectuarea unei activități practice într-un timp dat (confecționarea unui dar pentru mama);

— selecționarea unor imagini cu mame bune, blînde, cunoscute din basme și povești și afișarea lor pe un panou;

— denumirea povestirii, a personajului și descrierea sumară a unui episod din care să se evidențieze iubirea mamei pentru copilul său;

— recunoașterea unui fragment dintr-o povestire istorică, audiată la casetofon, denumirea mamei și descrierea acțiunii la care se referă fragmentul.

Intervențiile pionierilor adresate prin întrebările suplimentare: „Ce înseamnă zi internațională?" „Cine este tovarășul Nicolae Ceaușescu" etc. cît și prin completarea, întregirea unor răspunsuri cu amănunte din viața și activitatea eroinelor din povestirile istorice — au determinat atît verificarea cît și îmbogățirea cunoștințelor referitoare la tema propusă. Toate acestea au creat o legătură sufletească între pionieri și șoimi, o atmosferă specifică acțiunii-concurs în cadrul Organizației „Șoimii Patriei". S-au evidențiat cunoștințele lor referitoare la semnificația zilei de „8 Martie", la condițiile asigurate de statul nostru femeilor, în comparație cu viața femeilor din alte țări. Prin răspunsurile lor, copiii au demonstrat cunoștințele despre viața și activitatea tovarășei Elena Ceaușescu — mamă pentru toți copiii țării noastre. Șoimii și-au exprimat afectivitatea prin cîntece și poezii închinate acestei eroine a timpului nostru.

Gîndurile lor exprimate cu recunoștință față de mama, de aceea care le-a dat viață, au demonstrat formarea unor convingeri morale, despre modul în care trebuie să fie ajutată mama; de a-i urma întotdeauna exemplul; de a fi harnici și cinstiți; de a spune adevărul și de a-i asculta sfaturile.

În încheierea concursului, pentru răspunsurile deosebite, li s-a înmînat echipelor diplome și ecusoane (cu mama și copilul). Pionierii și șoimii au oferit un program artistic-literar, în cinstea participantelor la cercul pedagogic.

Formele și mijloacele de realizare a educației moral-politice și patriotice a copiilor în cadrul Organizației „Șoimii Patriei" sînt diverse. Datoria de onoare, mai ales a noastră, a educatorilor este de a le trezi și forma dragostea de patrie, partid, popor, de a-i educa prin și pentru muncă; de a-i forma ca de mici să crească în spiritul cinstei, hărniciei și adevărului.

PERFECȚIONAREA PERSONALULUI DIDACTIC

Valorificarea asistențelor la lecții — mijloc de apreciere a personalului didactic și de ridicare a nivelului pregătirii elevilor

Prof. S. ZAHARIUC
dir. Școlii Generale nr. 1, Gura Humorului, Jud. Suceava

UNA DIN PROBLEMELE IMPORTANTE ale conținutului activității de îndrumare și control o constituie criteriile după care directorul evaluează eficiența acesteia. Iată o problemă în rezolvarea căreia este vorba, în primul rînd, de aplicarea conținutului documentelor de partid și de stat, prin care se trasează sarcinile învățămîntului nostru într-o anumită etapă a dezvoltării societății socialiste, și găsirea modalităților de rezolvare a acestora. Așa cum se subliniază în Raportul la Conferința Națională a partidului, „Trebuie. . să înfăptuim perseverent măsurile de ridicare și mai puternică a nivelului învățămîntului nostru de toate gradele, îmbunătățind pregătirea profesională, tehnico-științifică a elevului și studentului în pas cu noile cuceriri ale cunoașterii sociale în toate domeniile, asigurînd cadre cu o înaltă competență în toate domeniile de activitate".

Pentru că tema se referă la asistențele la lecții ca formă importantă de îndrumare și control, de ridicare a calității procesului de învățămînt, dorim să expunem cîteva opinii privind pregătirea, desfășurarea și evaluarea activității cadrelor didactice prin această modalitate de lucru.

Cadrele didactice cuprinse în activitatea instructiv-educativă din școala noastră intră în categoria celor cu peste 10 ani vechime în învățămînt sau între 10 și 31 ani activitate la catedră. Cu toate acestea, asistențele la lecții rămîn o formă importantă de îndrumare și control și o posibilitate de valorificare a observațiilor făcute.

Pentru a realiza o îndrumare competentă am ținut seama de cîteva *etape* importante în pregătirea asistențelor, efectuarea lor, și mai ales valorificarea observațiilor făcute.

a) Este necesară *în primul rînd o documentare serioasă*, care privește pregătirea generală pe de o parte și pregătirea specială pentru fiecare lecție la care asistăm. Studierea unui bogat material bibliografic, consultarea revistelor de specialitate, informarea curentă în domeniul psihopedagogic, studierea lucrărilor apărute recent, a metodicelor diferitelor obiecte de învățămînt, ca și informarea specială în vederea asistențelor la fiecare lecție (studierea atentă a planului de învățămînt, a programelor și manualelor) le-am considerat întotdeauna prioritare în pregătirea unui director de școală. Știm că timp suficient nu avem pentru acest lucru, dar trebuie să ni-l facem, incluzînd această sarcină în planurile noastre săptămînale și deci în cadrul activității din școală.

b) Unii autori, și nu numai aceștia, recomandă ca prin orice asistențe la lecții să se urmărească anumite obiective dinainte stabilite. *Obiectivele* care pot fi urmărite cu prilejul asistențelor sînt numeroase și variate și *se pot stabili în funcție de situația concretă din școală*. Iată cîteva mai importante: pregătirea învățătorului sau profesorului pentru lecții; capacitatea lui de a organiza și conduce lecția; activitatea clasei

și gradul de participare al elevilor la lecții; asigurarea conținutului științific al lecțiilor; metodele și procedeele folosite; folosirea tehnologiei didactice moderne și eficacitatea acesteia în înțelegerea cunoștințelor predate; însușirea conștientă a cunoștințelor de către elevi; rolul activităților din cercurile pe obiecte de învățămînt și a lecturii particulare în asimilarea cunoștințelor; exprimarea corectă și îngrijită a elevilor; fondul noțional dobîndit și folosit la lecții de către elevi; studiul individual al elevilor, muncă independentă; antrenarea elevilor în lecție, stimularea lor, sistemul de notare etc.

Am urmărit întotdeauna ca asistențele la lecții să mă ajute să cunosc activitatea colectivului didactic și a elevilor, pentru ca în funcție de aceasta să pot stimula activitatea celor cu rezultate bune sau să remediez operativ lipsurile existente. Am procedat întotdeauna la desprinderea unor concluzii pe care le-am prezentat individual sau pe grupe de învățători sau profesori (clase paralele în cazul cînd am asistat la aceleași ore) sau colective, respectiv în adunarea cadrelor didactice, organizată periodic.

Considerăm utile cîteva precizări asupra modului: a) cum se fac asistențele la lecții; b) dacă este necesară o planificare prealabilă; c) la cine se asistă mai mult; d) care este momentul indicat să se intre la ore; e) dacă directorul asistă singur sau însoțit de un profesor de specialitate; f) dacă și cînd anunță pe învățătorul sau profesorul asistat.

Desfășor asistențe la ore, așa cum prevede regulamentul școlar, *pe tot parcursul anului*, cu obligația de 6—10 asistențe săptămînale, la un număr de 21 clase. *Îmi fixez clasele și obiectele la care voi asista prin planul săptămînal de lucru.* Criteriile urmărite în programarea asistențelor sînt: obiectivele stabilite, lacunele semnalate în munca unor învățători sau profesori, dificultățile care apar în însușirea cunoștințelor la unele clase, experiența în învățămînt a învățătorului sau profesorului și rezultatele pe care unii colegi le au în munca la catedră, spre generalizare. Caut ca obiectivele urmărite să-și găsească aplicarea fie la obiectele fundamentale, și atunci asistat la acestea, fie la cele umaniste. În cazul în care apar dificultăți în asimilarea cunoștințelor la unele clase și obiecte de învățămînt, asistențele au ca scop principal depistarea cauzelor care generează astfel de situații și trebuie să găsesc soluțiile adecvate pentru remedierea lor. *Evit asistențele întîmplătoare*, dar mă orientez și după nemulțumirile unor colegi despre unii elevi, sau a unor colective de elevi, și atunci hotărăsc ad-hoc, spre convingere, asistențe la clasă și învățătorul sau profesorul în cauză.

Mă preocupă asistențele la aceleași obiecte de învățămînt la clase paralele, pentru a constata, prin comparație, rezultatele bune sau lacunele în muncă, pentru a putea desprinde unele concluzii pe care le analizăm pe grupe de cadre didactice sau analize periodice, folosindu-se recomandările de rigoare.

În ceea ce privește momentul intrării în clasă a directorului, *consider că participarea la lecție trebuie să o fac împreună cu cel asistat de la începutul orei și pînă în terminarea ei*, pentru că așa pot contribui la continua perfecționare a muncii, și nu dacă aș intra în oră în diferite momente ale lecției, pentru a vîna lipsurile cu orice preț.

Privind faptul că directorul trebuie să fie însoțit de profesor de specialitate la ore, după părerea mea *este bine să nu se facă abuz de asistențe* de felul acesta, pentru a se evita crearea unor animozități în rîndul colectivului didactic. De fapt, chiar dacă s-ar proceda așa, directorul nu este absolvit de obligația de a urmări atent lecția și de a se documenta în prealabil, iar aprecierile mai critice ale lecției tot pe seama lui rămîn.

Cum urmăresc desfășurarea unei lecții și ce notez în caietul de asistențe?

Personal, *urmăresc totul*, începînd cu modul în care elevii îl așteaptă pe învățător sau profesor și terminînd cu atmosfera care domnește în clasă la părăsirea ei de către acesta. Chiar dacă urmăresc în mod deosebit anumite obiective trebuie să am în atenție întreaga problematică a lecției, pentru a-mi putea da seama de reușita ei sau de proveniența și cauzele care generează unele lacune în cunoștințele elevilor și nu numai aceasta, pentru ca apoi să pot face o discuție obiectivă și fructuoasă a acesteia, să trag concluzii edificatoare, mai întîi față de colectivul de elevi, lucru pe care-l fac de fiecare dată la sfîrșitul orei asistate, și apoi la discuția cu cadrul didactic asistat.

Cît trebuie să noteze directorul în timpul asistențelor?

a) detaliat întreaga desfășurare a lecției și observațiile făcute pe marginea ei?

b) numai ceea ce se referă la obiectivele urmărite?

c) numai observațiile necesare discutării asistențelor?

Prima variantă este aplicabilă în munca directorilor începători. În ce mă privește folosesc pentru fiecare asistență *caietul de asistențe* unde notez: Numele și prenumele învățătorului și profesorului asistat, clasa, data, obiectivele urmărite, desfășurarea lecției, constatări pozitive, constatări negative, concluzii și recomandări, pe care le subliniez cu diferite culori de cerneală pentru a le putea urmări mai ușor. Nu notez numai momentele lecției care se referă exclusiv la obiectivele fixate înainte, pentru că acestea se subliniază în aprecierile pe care le fac în caietul de asistențe; îmi notez și celelalte aspecte, pentru ca învățătorul sau profesorul asistat să fie ajutat să înlăture din activitatea sa orice lipsuri semnalate, chiar dacă nu au tangență directă cu obiectivele sta-

bilite dinainte. În legătură cu însemnările pe care le fac în timpul asistențelor la lecții, folosesc un caiet obișnuit din care nu lipsește și evidența numerică a asistențelor pe clase și cadru didactic și nu numai la lecție, ci și la activitățile pionierești, la ședințele cu părinții la care particip și pe care le concluzionez în mod analitic în adunarea cadrelor didactice, periodic.

Discutarea lecției, în care se includ aprecierile privind colectivul de elevi al clasei asistate și cadrul didactic asistat, în conformitate cu obiectivele propuse, este faza finală și de esență a asistențelor, iar concluziile lor dau posibilitatea valorificării experienței pozitive, generalizării acesteia în munca cu elevii sau pur și simplu te obligă să faci o analiză certă pentru a găsi posibilitățile de înlăturare a neajunsurilor. Analiza lecției am considerat-o nu ca pe o descriere punctată de aprecieri și critici. *Analiza lecției o consider ca o privire sistematică întreprinsă în numele unor criterii științifice și constituită din constatări, din judecăți și recomandări corespunzătoare.*

Cînd se discută lecțiile, ce se analizează și cum se face analiza?

Obișnuiesc să comport, imediat după terminarea lecției, o discuție cu elevii clasei asistate, să fac aprecierea asupra nivelului lor de cunoștințe la obiectul asistat, modul în care participă la lecție, cît și cum lucrează în timpul orei și concluzionez calitatea muncii lor de pregătire acasă și de muncă în timpul orei. Constat cu satisfacție că este o metodă foarte bună, care îi încurajează și îi stimulează pe elevi pentru a învăța mai mult și mai bine.

Discut apoi lecția cu cadrul didactic asistat, dar *nu uit întotdeauna să cer și caietele de teme ale elevilor spre control*, pentru a asigura o verificare cu un dialog mai complet între mine și cadrul didactic asistat. Discutarea lecțiilor o fac în pauza mare sau la sfîrșitul orelor de învățămînt. De obicei, discut conținutul științific al lecției, nivelul cunoștințelor elevilor, capacitatea lor de înțelegere și de asimilare, aspectul educativ, legarea cunoștințelor de practică, formarea priceperilor și deprinderilor, metodele și procedeele folosite, materialul didactic folosit, ținuta profesorilor și elevilor ca și contribuția acestora în lecții. Nu neglijez problema absențelor la clase, curățenia și aspectul general al clasei. O analiză amplă, făcută din mai multe puncte de vedere (conținut, formă, realizare) mă ajută și-n același timp oferă cadrului didactic asistat posibilitatea să-și controleze în mod obiectiv activitatea, lucru care este valabil și pentru clasa de elevi. Pe mine mă ajută să fac generalizări și recomandări adecvate. În cazul în care urmăresc anumite obiective, comunic în încheierea discuțiilor ce am urmărit să subliniez în ce măsură au fost realizate obiectivele stabilite, fără să neglijez diversele aspecte ale lecției. Cînd asist la clase paralele la aceeași oră de învățămînt și aceeași lecție, discut cu 2 sau 3 învățători, 2 sau 3 profesori odată, fac referiri la numărul de lecții asistate și, prin comparație, evidențiez aspectele pozitive ale obiectivelor urmărite și realizate, fac recomandări pentru ceea ce este slab pregătit sau regresele constatate în activitatea clasei. Mă străduiesc ca în discuțiile cu cadrele didactice asistate, să am răbdare și tact, iar tonul folosit în recomandări să fie constructiv.

În afară de asistențe, așa cum am subliniat mai sus, *folosim pe scară largă lucrările de control cu subiect unic*, pe care le concluzionează învățătorii de la clasele paralele sau profesorii pe specialități, tot la clasele paralele. Lucrările verificate și concluzionate de responsabilul comisiei metodice, de directorul școlii sînt analizate periodic în ședințele cadrelor didactice. Spun cu certitudine că acest mijloc de control elucidează foarte multe aspecte de conținut privind pregătirea elevilor, iar cadrele didactice în cauză știu ce au de făcut aflînd lacunele care predomină la nivelul clasei. Lucrările de control se păstrează la coltul metodic al școlii și se evaluează în timp de un an, prin comparație, de la un trimestru la altul.

În sfîrșit, cum trebuie să valorificăm constatările pozitive și să remediem lipsurile, ca să putem totuși vorbi de o bună pregătire a elevilor?

Experiența acumulată în această activitate mi-a dat posibilitatea să cuprind în ansamblu cele mai importante laturi și aspecte ale muncii instructiv-educative, să-mi dau seama de pregătirea fiecărui cadru didactic, de măiestria lui pedagogică sau dificultățile pe care le întîmpină în activitatea la catedră. În caietul meu de asistențe și în memoria mea se conturează zilnic succesele colegilor mei, pe care le împărtășesc cu grijă în analizele periodice pe care le organizăm. Îmi dau seama că este bine să *sugerăm cu competență și tact procedee utile, interesante*. Cînd asemenea recomandări nu iau forma unui reproș sau nu lasă impresia unei comparații ofensatoare, sînt bine primite și contribuie la îmbunătățirea muncii colegilor din școală. Din felul cum discutăm lecțiile, din înțelegerea pe care o arătăm față de colegii noștri de muncă, din grija pe care o avem pentru a-i stimula, reușim să ne cîștigăm încrederea și simpatia colectivului didactic, să obținem succese meritorii în direcția activității instructiv-educative din școală. Cînd un învățător sau profesor, chiar un elev, vin să ne consulte cu încredere, aceasta ne este și un răspuns asupra modului în care sîntem priviți și noi, la rîndul nostru, ca un coleg cu dorința sinceră de a vedea prosperînd activitatea din școală. Fiind *imparțiali și principiali*, dar *fermi și constanți de răspunderea ce o avem*, vom fi în măsura să găsim cele mai indicate procedee pentru a transforma fiecare asistență la lecție într-un prilej bine-

venit, pentru a se face îndrumarea colectivului didactic de care răspundem.

Obișnuim să întocmim statistici trimestriale, care oglindesc gradul de promovabilitate și de mediocritate pe obiecte de învățământ, clase și cicluri de învățământ, care analizate fiind mobilizează elevii și cadrele didactice din școală. Sîntem preocupați de a observa fenomenele și a descoperi cauzele succeselor și insuccesele, de a surprinde și explica relația cauzală dintre măsurile școlare și reacțiile elevilor, iar conducerea școlii este preocupată de a observa în continuare relația dintre învățători și profesori (a metodelor și mijloacelor folosite de ei în transmiterea științei) și răspunsul elevilor sub forma atitudinii lor, a fidelității asimilării și reproducerii cunoștințelor.

Evaluarea activității anuale a personalului didactic prin „Fișa de caracterizare" este considerată ca o bază legală a aprecierii activității desfășurate de fiecare lucrător din școala noastră.

Conținutul fișei de caracterizare și calificativele acordate, în cadrul consiliului de conducere al școlii, constituie o modalitate practică de evaluare a muncii fiecărui învățător și profesor. Înlăturăm cu consecvență subiectivismul, înclinarea spre menajare a unora dintre cadrele didactice, sustragerea de la îndatoriri sau împovărarea altora. Se promovează sinceritatea, spiritul de echitate, deziderate care duc la succese și la sprijinirea muncii conducerii în școală.

De un real folos ne sînt instruirile periodice, organizate de către conducerea Inspectoratului Școlar, prezența la aceste instruiri a unor cadre didactice universitare, *schimburile de experiență organizat de Casa Personalului Didactic și Inspectoratul Școlar, ca și controalele în brigadă organizate periodic de Inspectoratul Școlar, împreună cu M.E.I.* Desigur că aceasta ne obligă la o permanentă luptă cu inerția, rutina, promovarea noului, toate înscrise pe coordonatele autoperfecționării continue.

Cercetarea științifică și învățămîntul

(Continuare în pag. 2)

Pe întreg parcursul anilor de studiu, în învățămîntul liceal și cel superior cu precădere, școala are datoria să formeze și să dezvolte la tînărul studios spiritul de investigare și cercetare, gîndirea creatoare. Capacitățile de muncă creativă și științifică fac parte din trăsăturile de personalitate ale tînărului pe care sîntem datori să le cultivăm cu perseverență la elevi și studenți pe tot timpul școlarității.

În ansamblul unităților de învățămînt superior, Institutul Politehnic din București — cea mai mare universitate tehnică a țării — este astăzi nu numai un important for de instruire și educare a viitorilor ingineri, dar în același timp un puternic centru de cercetare, comparabil cu marile institute departamentale; în institut activează specialiști în domeniul construcțiilor de mașini și metalurgiei, cadre didactice în domeniile electrotehnicii, electronicii și automaticii, energeticii, matematicii, fizicii și chimiei.

Puternic angajat în activitatea de cercetare contractuală, institutul realizează lucrări de cercetare, de proiectare și de microproducție cu o valoare totală a contractelor de peste o sută milioane lei anual. Tematica planurilor de cercetare ale catedrelor este inclusă, în cea mai mare măsură, în programele prioritare naționale de cercetare, institutul fiind angajat în realizarea unor obiective de mare importanță pentru industria țării noastre.

Alături de alte unități de învățămînt superior și de cercetare științifică, Institutul Politehnic din București este unul dintre promotorii cercetărilor menite să asigure rezerva științifică necesară viitorului progres tehnic în industrie și, totodată, să contribuie la întărirea prestigiului științei românești pe plan internațional; tematica acestor lucrări este foarte variată, incluzînd probleme fundamentale în domeniile fizicii, chimiei, matematicii, dar și în electrotehnică, electronică, mecanică, tribologie, metalurgie ș.a.

Un rol important în asigurarea climatului științific ridicat, absolut necesar pentru crearea de „școli" în institut și pentru formarea viitoarelor cadre de concepție, îl au manifestările științifice de prestigiu ce se organizează anual în Politehnica bucureșteană. Astfel, în cursul anului 1982, institutul nostru a fost organizatorul și gazda a 9 manifestări ce s-au bucurat de largă participare a specialiștilor din țară sau de peste hotare, dintre care se amintesc: Conferința națională de mașini-unelte, Conferința națională de tribologie, Simpozionul național de roboți industriali, Conferința de chimie și inginerie chimică, Conferința națională de electronică, telecomunicații, automatică și calculatoare.

Angajate deplin în procesul de perfecționare și modernizare a învățămîntului, în această etapă, cadrele didactice din Institutul Politehnic din București își concentrează eforturile pentru realizarea unei noi calități în activitatea de cercetare științifică și de educare a tinerei generații.

ISTORIA ŞCOLII ŞI GÎNDIRII PEDAGOGICE

Scopurile şi finalităţile educaţiei în concepţia lui Onisifor Ghibu (II)

3. Concepţia pedagogică a lui Onisifor Ghibu, sistemul său pedagogic (nu mă sfiesc a anticipa oarecum ceea ce sper să pot demonstra în alte spaţii, cu argumente pe potrivă) se încadrează, dacă e nevoie neapărat de o asemenea clasificare, în curentul *pedagogiei, al educaţiei naţionale*, care îşi are reprezentanţi la toate popoarele, cam în aceeaşi epocă, şi pe care toate popoarele, inclusiv vecine nouă, şi i-au pus la loc de cinste încă de mult. Trebuie să avem curajul să recunoaştem că la noi procesul a întîrziat, sau, ca să respectăm în totul adevărul, că *a fost* întîrziat. De cine şi de ce — se ştie —, nu e momentul şi locul să repetăm.

Încadrarea lui Onisifor Ghibu în acest curent pedagogic general european nu trebuie să ne împiedice să relevăm că el are o poziţie originală distinctă. Astfel, el are o viziune proprie — cum am văzut — despre idealul şi scopurile educaţiei româneşti — care constituie pivotul doctrinei sale pedagogice —, o concepţie precisă cu privire la conţinutul (programe, manuale), căile şi mijloacele metodice (termenul e foarte tocit doar azi şi golit de substanţă ştiinţifică, saturat de elemente normative cu orice preţ), el are poziţii inconfundabile în problemele teoriei educaţiei, contribuţii imposibil de ignorat la istoria pedagogiei şi a şcolii româneşti, la teoria şi istoria literaturii didactice. Concepţia sa este perfect articulată şi mult mai completă şi originală decît au prezentat-o pînă acum specialiştii. E adevărat că el nu şi-a sintetizat-o într-un singur opuscul, în care ordinea de tratare a problemelor, sistematica lor să se ofere de la sine încă din tabla de materii. Dar citindu-i lucrările, publicistica, manuscrisele (pe cît e posibil unui singur om) această concepţie apare uimitor de clară.

Mi s-a făcut obiecţia că sistemului său de educaţie i-ar lipsi originalitatea în privinţa metodelor, a tehnicilor didactice. Impresia provine însă din faptul că tot ce a scris e în această materie încă din 1909[14] şi 1911[15] constituie azi adevăruri banale, uzuale, intrate definitiv în fondul principal al didacticii româneşti. Ei bine, dar asta îi sporeşte enorm dimensiunea contribuţiilor sale în această direcţie! Este adevărat însă că el nu supraevaluează, nu supralicitează metodele. În sistemul gîndirii sale despre educaţie profesorul, personalitatea acestuia are rolul presumpănitor, şi nu metodele. Ar merita anume adîncită relaţia metode/profesor aşa cum decurge ea din scopurile educaţiei la Ghibu. S-ar vedea şi de aici că fără a le dispreţui, Ghibu era îndreptăţit să susţină că ele singure, lipsite de scopuri înalte, pe care numai profesorul le pune în lucru, metodele nu pot să susţină învăţămîntul. Cele mai minunate metode expiază, decad în formalism şi rigiditate, dacă profesorul nu e bun, şi el este bun doar dacă ştie să slujească scopurile înalte ale educaţiei, ale societăţii timpului său.

4. Mi se pare necesar să vedem ce conţinut dădea Ghibu termenului de *naţional — naţionalism*, pe care îl implica în toate nexurile pedagogiei şi şcolii, ale idealului şi scopurilor educative. Speriaţi de vorbe şi în completă ignorare a sensului pe care îl capătă acest termen în opera sa, derutaţi de vremelnicele răstălmăciri preluate de la adversarii săi din epocă, şi uitînd că şi aceştia erau tot „burghezi", pedagogii noştri nu au cercetat aproape deloc conţinutul acestui concept, cardinal, al pedagogiei lui Ghibu.

La deschiderea anului universitar 1944/1945 al Seminarului pedagogic-universitar „Gh. Lazăr" din Sibiu, el critica legislaţia şcolară românească de pînă atunci pentru că nu a arătat „funcţia socială şi naţională a şcolii". Pentru el, educaţia este naţională

[14] *Păreri cu privire la o nouă fundamentare a învăţămîntului nostru primar*, în „Tribuna", Arad, nr. 155—159, 161, 163, 164, 167.

[15] *Plan de învăţămînt şi îndreptar metodic....*, Sibiu, 1911.

doar întrucît contribuie ca poporul să fie „o națiune sănătoasă, harnică, luminată, vrednică și, fericită, morală, stăpînă pe soarta ei"[16]. Dar cu mult înainte, în 1909[17], el scria că a urmări obiectivul național în școală înseamnă să se respecte sufletul românesc al copiilor și nu „numai a face școala în limba română, ca să nu fie în cea ungurească"; și nici o alfabetizare pur și simplu, ci a forma sufletele, conștiințele conform istoriei și locurilor natale, ale limbii și folclorului său, ale literaturii sale, ale obiceiurilor și facturii sale sufletești. Școala primară, cerea el, trebuie să fie totodată o „pepinieră de cultură națională", ea trebuie să ne învețe înainte de toate „să fim noi înșine", cu graiul nostru, cu viața noastră, cu „misiunea noastră istorică" despre care atunci, și toată viața, spunea că era *de apărare, nu „de agresiune și lezare a altor popoare"*. Dezideratul educației naționale — preciza el fără nici un echivoc — nu este „o chestie de șovinism național, ci o lege naturală: pentru noi și pentru oricare alt popor"[18].

El definea pe puncte conținutul idealului educației, care nu este numai al școlii — zicea el din nou —, ci al întregului popor: 1) acesta trebuie să năzuiască a fi națiune; 2) să lucreze pentru a-și avea teritoriul său național unitar, liber și independent; 3) să aibă un stat propriu, întemeiat pe virtualitățile sale specifice; 4) să-și asigure existența și dezvoltarea, pentru ca să aibă posibilitatea, implicit, să contribuie la progresul umanității. Termenii în care formulează aceste idei, ideile însele, deși scrise în 1941, își au și azi o rezonanță la care am putea reflecta mai temeinic din multe, foarte multe unghiuri.

Părerea sa în problema educației *naționale*, a idealurilor și scopurilor acesteia, reiese cel mai exact din dosarul unui colocviu de pedagogie condus de el la Sibiu în 1941, dosar care ar merita numai el singur să facă obiectul unuia studiu special[19]. Din el se vede, fără dubiu cît de răuvoitoare au fost denigrările la care a fost supus. În legătură cu lucrările scrise a doi candidați germani, Ghibu a opinat că nu sînt corespunzătoare întrucît „erau făcute după Programa Reichului" și nu după cea a Ministerului Instrucțiunii de la noi. El ține să se precizeze în procesul-verbal semnat de membrii comisiei că „D-sa se găsește în deplin acord cu pedagogia germană *clasică* (s.n.), al cărei ucenic se și socotește într-o măsură evidentă pentru oricine", dar că „dacă pentru moment, pedagogia oficială germană pare a nu mai accentua în măsura de odinioară, pe lîngă caracterul național al educației, și caracterul ei general-uman", el este încredințat că acest lucru este trecător. În reclamația pe care i-o face la minister pentru această poziție, episcopul Staedel redă episodul în alți termeni, scriind: O. Ghibu a apreciat „că pedagogia germană a căzut foarte mult din înălțimea sa la care s-a ridicat până în 1920 și a exprimat speranța că această cădere este numai temporară și că ea se va îndrepta din nou de la naționalismul *exagerat* (s.n.) și că *se va apropia din nou idealurilor omenești*" (s.n.). Ba chiar — informează episcopul — Ghibu a apreciat că „din cauza naționalismului exagerat nu poate să aibă poporul german relații de prietenie cu alte popoare". Răspunzînd la această informare, Ghibu se apără de acuzația că ar fi „antigerman", dar nu obiectează nimic la restul relatărilor episcopului. Incidentul petrecîndu-se în octombrie-noiembrie 1941 comportă multiple comentarii și nemaipomenite învățăminte. E aproape neverosimil cum de a putut fi răstălmăcit și „acuzat" un om cu o concepție atît de curată, de umanistă.

Aceeași poziție luminată, antișovină și netă împotriva naționalismului exagerat a exprimat și în 1923, cu ocazia comemorării lui V. Lucaciu, cînd arăta că după studiile la Roma cel elogiat a devenit „un și mai înverșunat naționalist. Dar naționalismul lui nu mai era un naționalism mistic, instinctiv-românesc, ci *naționalism rațional românesc*"[20] (s.n.).

În loc de orice încheiere aș îndrăzni să-mi mărturisesc sentimentul că dacă numele lui Onisifor Ghibu și lucrările sale ar fi circulat cu continuitate, chiar și fără a fi oficializate sau canonizate de cursurile universitare, *nu ar fi fost posibil ca ele să nu influențeze tacit* rosturile și cursul școlii noastre. Poate că astfel direcțiile principale ale învățămîntului românesc ar fi fost scutite de parantezele îndepărtării de menirea și scopurile proprii, paranteze care s-au închis din fericire, deși lungimea lor ne-a părut multora fără sfîrșit și lipsită de orice speranță.

NADIA NICOLESCU

[16] *Dictatură și anarhie*, Sibiu 1944.
[17] *Prolegomena...*, p. 51—91.
[18] *Ibidem*, p. 61.
[19] E vorba de procesele-verbale oficiale, de reclamațiile la minister și memoriile „de apărare" ale lui O. Ghibu cu ocazia colocviului licențiaților cu practica pedagogică ai Consistorului regnicolar evanghelic din Sibiu.
[20] *Prolegomena...*, p. 656.

Certitudinile unei realizări profesional-științifice

MEDALION

La 25 IULIE 1923 se naște în satul Hociungi, din comuna Moldoveni, jud. Neamț, primul dintre cei 10 copii ai familiei Olimpia și Gheorghe C. Bontaș. După terminarea a 6 clase primare în satul natal, în 1944 a abdolvit cu rezultate meritorii Școala Normală „Vasile Lupu" din Iași, iar în 1945 a obținut diploma de bacalaureat la Liceul „Roman Vodă" din Roman. A urmat cursurile universităților din Iași și București devenind în 1949 licențiat al Facultății de Pedagogie și Psihologie de la Universitatea din București. În anul 1973 obține doctoratul în Pedagogie sub conducerea remarcabilului om de știință, pedagog și profesor universitar Dr. Doc. Stanciu Stoian.

Începîndu-și activitatea didactică universitară în anul 1951 în Institutul Politehnic din București, conferențiarul dr. Ioan Bontaș își dedică întreaga energie și forță de creație spirituală unei profesii care astăzi, după aproape 3 decenii și jumătate, ni-l înfățișează în multiple ipostaze: om de catedră și educator a 33 de generații de studenți; organizator și conducător al colectivului de specialiști-pedagogi, care și-a conturat și și-a dezvoltat sistematic activitatea în Institutul Politehnic din București; conducător de practică pedagogică la peste 20 de licee de profil industrial din București; cercetător și autor a peste 80 de lucrări publicate-cursuri, îndrumare, studii și articole, a cca. 40 de comunicări științifice și a numeroase conferințe și referate științifico-educative.

Toate activitățile și lucrările sale sînt în mod consecvent orientate spre crearea unui statut propriu pedagogiei învățămîntului tehnic și pregătirii și perfecționării psihopedagogice a profesorilor ingineri. Din această perspectivă „Cursul de pedagogie pentru studenții din învățămîntul superior tehnic", publicat în 1972, ca și volumul „Elemente de pedagogie a învățămîntului superior tehnic", publicat în 1976, lucrare ce prefigurează, „Manualul de pedagogie pentru învățămîntul superior tehnic" ce urmează să apară la Editura Didactică și Pedagogică în 1983, întruchipează o selecție și o ierarhizare valorică a problemelor pedagogice dominante cu care se confruntă profesorii ingineri și de chimie.

Ioan Bontaș a primit un sprijin substanțial nemijlocit din partea unor eminenți profesori ingineri, oameni de știință și cadre de conducere de la Institutul Politehnic București printre care se pot menționa Constantin Dinculescu, Suzana Gâdea, Radu Voinea, Rodica Vîlcu și Voicu Tache — actualul rector al Institutului.

La împlinirea a 60 de ani de viață, activitatea conf. universitar dr. Ioan Bontaș, pe multiple planuri și îndeosebi pentru fundamentarea științifică și practică a pedagogiei învățămîntului tehnic și a pregătirii profesorilor ingineri și de chimie, ne îndreptățește să-l omagiem ca pe un distins pedagog, educator și cercetător care și-a cîștigat o binemeritată autoritate profesională și științifică în rîndul pedagogilor, căruia îi urăm multă sănătate, fericire, putere de muncă și românescul „LA MULȚI ANI".

Prof univ. Dr. Ing. PAUL FRÎNCU
Lector univ. DUMITRU NECȘULEA

Adolescența, vîrstă a făuririi idealurilor*

DEFINITĂ ca „moment universal al unei tranziții", „vîrsta opțiunilor" sau a „crizei de originalitate", adolescența este vîrsta în care se făuresc idealurile pe fondul unei profunde transformări psihice. Această perioadă din devenirea omului a intrat în cîmpul investigației științifice datorită efervescenței și bogatei vieți sufletești a adolescentului. Sînt anii cînd se cristalizează personalitatea omului, iar devenirea sa dobîndește sensuri axiologice prin idealul de viață făurit.

Într-o valoroasă lucrare* care are ca obiect constituirea idealului de viață al adolescentului, D. Bazac oferă educatorilor și părinților o viziune amplă asupra complexității acestui proces. Delimitînd dimensiunile umane ale idealului ca un dat construit de individ din confruntarea sa cu societatea și cu ansamblul de valori pe care l-a creat, autorul formulează ipoteza generală care a stat la baza demersului său științific. Autorul procedează la o analiză interdisciplinară a procesului de formare a idealului de viață. Premisa de la care pornește vizează necesitatea integrării într-o concepție metodologică unitară a următoarelor „unghiuri de vedere: pedagogic,

Prof. dr. LIZICA MIHUȚ

(Continuare pe cop. 3)

* Dumitru Bazac, *Idealul de viață al adolescentului*, Editura Politică, 1983.

VIAȚA ȘTIINȚIFICĂ PEDAGOGICĂ

Creativitate și eficiență în învățămînt

ÎNSCRISĂ în Festivalul Național „Cîntarea României", acțiunea „Creativitate și eficiență în învățămînt", inițiată de Ministerul Educației și Învățămîntului și Uniunea Sindicatelor din Învățămînt, Știință și Cultură, a asigurat — prin organizarea etapelor de masă și a celei județene — condiții deosebite de sporire a contribuției cadrelor didactice la acțiunea de dezvoltare a creativității mijloacelor de învățămînt, îndeplinindu-se astfel cu succes sarcinile trasate de Congresul al XII-lea și Conferința Națională a P.C.R., în domeniul învățămîntului și educației.
În cadrul fazei județene — în special — s-au desfășurat simpozioane și sesiuni de comunicări. La sfîrșitul lunii iunie a avut loc faza finală. „Revista de pedagogie" prezintă cîteva articole despre acțiunile desfășurate în diferite județe.

Pentru însușirea și dezvoltarea concepției științifice despre lume și viață

JUD. GORJ. În cele 11 secțiuni de lucru ale sesiunii de comunicări desfășurată la Tg. Jiu au fost prezentate peste 100 de comunicări științifice, în care au fost abordate cu interes și profunzime probleme importante și actuale ale pedagogiei, metodicilor disciplinelor de specialitate ale tehnologiei didactice, punîndu-se un accent deosebit pe conceperea și realizarea unor mijloace diverse de învățămînt, pe utilizarea lor în *procesul de transmitere, însușire și consolidare a cunoștințelor, priceperilor și deprinderilor.*

O importanță deosebită a fost acordată modalităților și procedeelor de educare a elevilor în spirit patriotic revoluționar, pentru însușirea și dezvoltarea concepției științifice despre lume și viață, prin integrarea documentelor de partid în lecții, prin utilizarea unor proiecte de tehnologie didactică, mape tematice și a altor tehnici de lucru, care contribuie la activizarea elevilor, la continua perfecționare și modernizare a procesului de învățămînt.

În spiritul documentelor elaborate de Conferința Națională a partidului, a celorlalte documente de partid și de stat, în centrul preocupărilor s-a situat realizarea obiectivului de integrare a învățămîntului cu cercetarea și producția, cu practica social-utilă, concepîndu-se produse și tehnologii de înaltă tehnicitate și consum redus de energie, mijloace de învățămînt, repere și mașini, care, prin utilizarea lor, contribuie la însușirea temeinică a disciplinelor de specialitate tehnice și tehnologice, la pregătirea multilaterală a elevilor pentru însușirea și practicarea unor profesii și meserii solicitate de nevoia de forță de muncă a județului nostru.

Paralel cu sesiunea de comunicări științifice s-a realizat o amplă expoziție de creativitate tehnico-științifică, în cadrul căreia au fost expuse peste 200 de lucrări, reprezentînd preocupările tuturor cadrelor din toate ciclurile și treptele de învățămînt, cuprinzînd manuale, lucrări științifice și beletristice publicate la diferite edituri, caiete metodice proiecte de tehnologie didactică, mape și albume tematice, dosare pedagogice, seturi de planșe și diapozitive, jocuri didactice, folii pentru retroproiector și alte aparate și mijloace de învățămînt. Dintre acestea amintim filmele didactice create pentru învățămîntul preșcolar, panouri electrice, table magnetice și aparate „Verfix" pentru învățămîntul primar și preșcolar, *Tabla electrică cu cele 4 operațiuni, Calculator electronic pentru adunarea numerelor de la 1—15 din baza 10, în baza 2; Sistemul automat pentru deconectarea strungului; Cuvă pentru punerea în evidență a undelor; Mecanismele funcționării sistemului nervos, Modelul decodificării informațiilor genetice în sinteză proteică,* precum și aparate create de cadrele tehnico-inginerești *(Dispozitiv optico-electronic pentru reglarea timpului de funcționare a diferiților consumatori electrici, Mașină de injectat mase plastice cu ajutorul rezistenței electrice reglabile, Strung — mecanică fină, multifuncțional, Mașină de debitat anodo mecanică ș.a.)*

Pentru intensele preocupări în acest domeniu al activității tehnico-științifice se evidențiază preocupările unor cadre didactice din liceele industriale: din Sadu, Motru, Ticleni, Novaci, liceele industriale nr. 5, nr. 4, nr. 6, nr. 2 Tg. Jiu, precum și școlile generale Turceni, Tîntăreni, Poenari. Celei școlile generale, nr. 3, nr. 4, nr. 6, nr. 11, nr. 12 din Tg-Jiu. De asemenea, apreciem în mod deosebit

preocupările de cercetare științifică și pedagogică a tovarășilor: Condurache Ion, Iancu Alexandru, Cudalbu Ovidiu, Chisega Dumitru, Groza Severin și Tiștea Dumitru care au elaborat 3 manuale pentru predarea disciplinelor de specialitate: *„Tehnologia lucrărilor miniere"*, *„Mașini și utilaje în industria minieră"*, *„Instalații electromecanice ale exploatărilor miniere la suprafață"*.

Pe baza experienței acumulate cu prilejul acestei prestigioase manifestări științifice, în viitor colectivele didactice, organizațiile sindicale, conducerile de școli, din județul nostru, sub îndrumarea organelor și organizațiilor de partid vor acționa într-o măsură mai mare pentru stimularea interesului slujitorilor școlii în domeniul cercetării și creativității tehnico-științifice, pentru mobilizarea lor la concepereea și realizarea unei game mai largi de mijloace de învățământ, care prin folosirea lor să contribuie la perfecționarea și modernizarea tehnologiei didactice, a întregului proces de învățământ, pentru realizarea unei noi calități în munca de instruire și educare comunistă a tinerei generații.

ELENA BĂVIȚĂ
inspector școlar general jud. Hunedoara
NICOLAE DRAGOTĂ
director Casa Personalului Didactic

În sprijinul orientării școlare și profesionale

JUD. HUNEDOARA. Ultima decadă a lunii aprilie a prilejuit un fructuos schimb de experiență pe tema „Preocuparea consiliilor de conducere, a organelor și organizațiilor sindicale din liceu, școli profesionale și școli generale pentru buna organizare și desfășurare a practicii în producție, pentru orientarea școlară și profesională a elevilor, în vederea asigurării forței de muncă necesară județului", organizat de Uniunea Sindicatelor din Învățământ, Știință și Cultură și Ministerul Educației și Învățământului. Acțiunea s-a desfășurat în județul Hunedoara , la Deva, aici având experiența valoroasă și rezultate deosebite în orientarea școlară și pregătirea profesională a elevilor spre ramurile prioritare ale industriei, deficitare în forță de muncă și temeinica pregătire a absolvenților pentru integrarea lor rapidă în producție. Au participat cadre ale organizațiilor sindicale din școli, inspectori școlari generali, reprezentanți ai ministerelor economice, cadre didactice care au dezbătut modul în care școala asigură pregătirea profesională a elevilor, își îndeplinește sarcina fundamentală de a realiza integrarea învățământului cu producția, cu cercetarea.

Luînd cuvîntul, în deschidere, primul secretar al Comitetului județean de partid Hunedoara — **Radu Bălan** — a apreciat că *în „județul fierului și al cărbunelui" se desfășoară o bună activitate de orientare școlară și profesională ce contribuie la realizarea integrală a planului de școlarizare, inclusiv metalurgie și minerit.* Aceste aprecieri au fost întărite de tov. prof. univ. dr. ing. **Iosif Tripșa** — secretar de stat la M.E.Î. care a precizat sarcinile ce revin unităților de învățământ din documentele Conferinței Naționale a partidului cu privire la pregătirea temeinică a forței de muncă necesară economiei naționale și a prezentat concluziile Ministerului Educației și Învățământului desprinse din acțiunea de îndrumare și control pe aceste probleme *(accentul fiind pus pe organizarea și desfășurarea practicii în producție și orientarea școlară și profesională)*. Au fost precizate, de asemenea, sarcinile privind *legarea teoriei de practică, cunoașterea temeinică a cerințelor viitoarelor locuri de muncă ale elevilor și introducerea în procesul de predare-învățare și practică a elementelor moderne ale tehnologiilor de producție, utilitatea practică, aplicativă, a tuturor cunoștințelor.*

De asemenea, s-a accentuat necesitatea întăririi catedrelor din școli cu cadre bine pregătite profesional, cu o bună orientare politico-ideologică, pasionați și devotați școlii, care să insufle elevilor dragostea pentru meserie, să le orienteze viitorul în funcție de dezvoltarea ramurilor prioritare ale economiei naționale. A sugerat ca experiența județului Hunedoara, privind orientarea școlară și profesională, merită să fie generalizată în toate unitățile de învățământ.

Despre această experiență a vorbit conf. univ. dr. ing. **Nicolae Andronache**, inspector școlar general al Inspectoratului Școlar județean Hunedoara, dezvăluind reușita acțiunii de preînscriere a elevilor în clasa a IX-a, precizînd că reușita activității de orientare școlară și profesională, realizarea indicatorilor cantitativi și calitativi ai acestei activități constă într-o mobilizare și participare a tuturor cadrelor didactice, a părinților la îndrumarea echilibrată a elevilor spre toate sectoarele economice ale județului, într-o bună colaborare a învățământului gimnazial cu învățământul liceal și întreprinderile din județ. Concretizarea celor prezentate s-a făcut în unitățile de învățământ ale orașului Deva la Liceul Industrial nr. 1 — profil minier și Liceul Industrial nr. 4 — profil construcții, în unități productive în care se desfășoară practica productivă a elevilor (Întreprinderea de materiale de construcții Bîrcea și Termocentrala Mintia). *S-a putut constata preocuparea cadrelor didactice de a asigura un învățămînt modern, cu bază aplicativă în laboratoare și ateliere bine dotate* (în care se pot realiza experiențe, încercări ale materialelor, reparații și întreținerea de utilaje prefabricate etc.), precum și condiții *optime de practică în întreprinderi, pentru a se parcurge eficient programele școlare.* În Liceul Industrial nr 4, Inspectoratul Școlar județean a organizat o expoziție cu lucrările elevilor din toate unitățile de învățământ, care au preocupări pentru valorificarea resurselor locale, materiale recuperabile atît pentru realizarea de mijloace de învățământ, cît și produse pentru producția curentă a întreprinderilor.

Tov. prof. **Dobrița Țigăran**, președintă a Consiliului Sindicatului din Învățământ, Știință și Cultură, a pus în fața organizațiilor de sindicat sarcini ce revin acestora în pregătirea profesională a absolvenților, pe toate treptele de învățământ, aportul orga-

nizațiilor de sindicat la activitățile de orientare școlară și profesională, apreciind rezultatele pozitive obținute pînă acum de membri de sindicat-cadre didactice: cerința de a generaliza experiența pozitivă pe linia modernizării procesului de predare-învățare, asigurarea caracterului formativ al cunoștințelor, legarea permanentă de practică și buna orientare școlară și profesională a elevilor.

Premergător schimbului de experiență, la Deva, s-a întrunit și **Comisia centrală de orientare școlară și profesională**, condusă de tovarășa ministru adjunct al Ministerului Educației și Învățămîntului, **Radu Mocanu**. Comisia a analizat sarcinile ce revin școlilor în realizarea planului de școlarizare pentru toate tipurile și profilele de școli, stimularea activităților eficiente pentru orientarea școlară și profesională, generalizarea realizărilor pozitive obținute în îndrumarea elevilor către sectoarele deficitare cu forța de muncă necesară și desfășurarea unei activități politice de mare răspundere.

Remarcînd buna organizare a schimbului de experiență care a permis asigurarea unui program dens și fertil, apreciem și contribuția deosebită a acțiunii de mobilizare la dezbateri a cadrelor didactice și a organizațiilor de sindicat, din ministerele economice, făcută în scopul analizării situațiilor și găsirii unor *căi optime unitare, de pregătire, formare și cunoaștere a individualității elevilor și coroborarea interesului lor pentru o anumită meserie, cu cerințele reale de forță de muncă superior calificată, în vederea folosirii progresului tehnic și a cuceririlor științei și tehnologiei în toate ramurile economice.*

Prof. dr. ing. EUGENIA BĂLAȘA
Prof. SILVIA DIMA

Cronica „Zilelor școlii bihorene"

JUD. BIHOR. Acțiunea cu caracter național „Creativitate și eficiență în învățămînt" inițiată de Ministerul Educației și Învățămîntului și Uniunea Sindicatelor din Învățămînt, Știință și Cultură, menită să răspundă sarcinilor înscrise în documentele de partid și cerințelor formulate de secretarul general al partidului, tovarășul Nicolae Ceaușescu, cu privire la creșterea contribuției cercetării în soluționarea problemelor școlii, a întrunit în județul Bihor adeziunea largă a cadrelor didactice de toate categoriile, care au văzut în ea o reală posibilitate de manifestare a spiritului creator în toate compartimentele vieții școlare.

Împletite cu „Zilele școlii bihorene" — suita de manifestări metodico-științifice, ajunsă la cea de-a treia ediție — problemele de creativitate și eficiență în învățămînt au ocupat un loc distinct în dezbaterile din cele 26 de secții, ca și în majoritatea comunicărilor.

Manifestarea a fost însoțită de o bogată expoziție de produse ale muncii cadrelor didactice și elevilor, cu un real caracter creativ și de utilitate productivă, bucurîndu-se de apreciere unanimă ceea ce a determinat deschiderea unui magazin cu vînzare către populație, precum și comenzi pentru producția de serie, ca mijloace de învățămînt pentru unitățile școlare din județ.

Primele două secții, consacrate în exclusivitate problemelor de creativitate și eficiență în învățămînt, au constituit un cadru adecvat pentru prezentarea și motivarea teoretică și practică a unor mijloace noi de învățămînt, constînd, în special, din *modele, dispozitive, mașini și utilaje, metodologii de lucru cu elevii în clasă și în afară de clasă, diaporame și seturi de diapozitive sonorizate, filme didactice.*

S-au bucurat, apoi, de o apreciere deosebită comunicări ca: *„Dispozitiv pentru modelarea densității la electroni ai orbitalilor moleculari, în cazul moleculelor de hidrogen și acid clorhidric"*; *„Modele didactice în fiziologia vegetală"*; *„Registrul de lucru, mijloc de formare la elevi a deprinderilor de cercetare științifică"* ș.a.

Suita de manifestări a continuat pe cicluri și discipline de învățămînt, pe parcursul unei săptămîni, grupate pe zile metodice în municipiul Oradea și în cîteva centre metodice din județ, cu o paletă variată de acțiuni metodice și științifice: dezbateri, schimburi de experiență, sesiuni de comunicări. Secția de comunicări referitoare la învățămîntul preșcolar și primar și-a îndreptat atenția spre definirea unor forme, mijloace și metode de creștere a eficienței activităților în vederea pregătirii pentru școală și dezvoltarea creativității. *Limba română, limbile materne, limbile moderne, istoria, științele sociale și filozofia au pus în centrul dezbaterilor perfecționarea actului de predare-învățare, formarea deprinderilor de exprimare corectă, educația patriotică și materialist-științifică a elevilor, dezvoltarea gîndirii economice și filozofice a acestora* — sarcini prioritare izvorîte din documentele Plenarei lărgite a C.C. al P.C.R. din 1—2 iunie 1982. Specialiști în *matematică, fizică, chimie, biologie, agricultură și geografie au dezbătut probleme ca: integrarea învățămîntului cu cercetarea și producția, întărirea caracterului aplicativ al cunoștințelor predate și valorificarea potențialului instructiv-educativ al lecțiilor și lucrărilor de laborator.*

Disciplinele tehnice și activitățile practice, învățămîntul special, au abordat probleme ale pregătirii forței de muncă și asigurarea succesului în integrarea socio-profesională, iar *secțiile pentru educația fizică, muzică și desen au urmărit probleme ale dezvoltării armonioase a elevului și formarea gustului estetic.*

Reține atenția activitatea din cadrul secției cu directorii de școli și directorii cu munca educativă care au dezbătut *problemele orientării școlare și profesionale, realizarea colaborării între toți factorii implicați în realizarea planului de școlarizare pentru meseriile prioritar-necesare în forța de muncă din economia locală, județeană și națională.*

Întreaga suită de manifestări a fost onorată cu participarea unor prestigioase personalități politice și științifice de la județ, centre universitare și Ministerul Educației și Învățămîntului.

Ediția din acest an a „Zilelor școlii bihorene" s-a caracterizat printr-o înaltă ținută, dovedind o angajare tot mai largă a cadrelor didactice în munca de cercetare metodică și științifică, prin dorința de a contribui tot mai mult la sporirea calității procesului de predare-învățare în județ și a pregătirii forței de muncă de care are nevoie economia națională, societatea noastră socialistă.

Prof. VIORICA PISCOI
inspector școlar general al jud. Bihor

Activitate făuritoare de valori

MUNICIPIUL BUCUREȘTI. În perioada 10—16 mai 1983, s-a desfășurat la Casa Personalului Didactic din București sesiunea științifică organizată de Inspectoratul Școlar al Municipiului București, de comisia municipală a sindicatelor din învățământ și Casa Personalului Didactic. Tema care a constituit obiectul sesiunii științifice face parte din acțiunile organizate în cadrul Festivalului național „Cîntarea României". Programul sesiunii a cuprins prezentarea de referate în plen cu ocazia deschiderii lucrărilor în ziua de 10 mai și referate pe secții în intervalul 11—16 mai 1983.

La sesiune au participat ca invitați de onoare reprezentanți ai Ministerului Educației și Învățământului, ai Comitetului municipal de partid, ai Sindicatului învățământului, ai U.S.M.B., ai Comitetului P.C.R. (sectorul V), ai catedrei de pedagogie și psihologie.

Lucrările sesiunii au fost deschise de conf. univ. dr. *Ioan Jinga*, inspector școlar general. S-au prezentat în plen patru lucrări de către: prof. dr. *Ion Negrei* de la Liceul Pedagogic, dr. *Zlate Mielu* de la catedra de pedagogie și psihologie a Universității București, prof. dr. *Eugen Noveanu* de la Liceul de Matematică-fizică „Gh. Lazăr", prof. *Elisabeta Georgescu* de la Liceul Pedagogic.

Sesiunea a fost organizată pe 10 secții (chimie, discipline tehnologice, învățământ de specialitate, fizică, limbi moderne, învățământ primar, limba și literatura română, biologie-geografie, matematică, științe sociale).

Avînd în vedere numărul mare de cadre didactice participante și de specialități, repartizarea pe secții și zile s-a făcut ținînd seama de zilele metodice. Trebuie menționat faptul că, odată cu această manifestare, s-a deschis la Casa Personalului Didactic Expoziția „Creații în domeniul mijloacelor de învățămînt". Această expoziție a totalizat 229 exponate din care menționăm în mod deosebit pe cele de la Liceul Industrial nr. 17 — Aparate de măsură și control, Liceul Industrial nr. 4 — Aparate și dispozitive specifice sistemului energetic, Liceul Metaloglobus și Liceul de Mecanică Fină — Dispozitive mecanice, organe de mașini, Liceul Industrial nr. 35 — Joc didactic pentru chimie, expoziția de manuale și metodici. S-a elaborat, de asemenea, Catalogul „Creații în domeniul mijloacelor de învățămînt" (realizate în perioada 1980—1983).

Programul sesiunii a cuprins prezentarea de referate privind diverse aspecte ale problemei creativității și eficienței în învățămînt. Conținutul referatelor și al dezbaterilor a îmbrățișat o multitudine de aspecte ale problemei. Unele dintre acestea se referă la modalități de stimulare, antrenare și educare a creativității, la condițiile necesare creativității, cît și la posibilități de eliminare a mecanismelor de frînare a creativității. În strînsă legătură cu aceasta, în cadrul dezbaterilor s-a realizat un util schimb de informații și de experiență.

În deplin consens, sesiunea a conturat și principalele direcții în care este de dorit să fie orientate investigațiile în viitor în legătură cu problema condezbătută.

Sesiunea științifică a constituit un fructuos schimb de experiență într-un domeniu de importanță deosebită pentru acțiunea de formare a tinerei generații.

Dorința de a trăi frumos, demn și adevărat, cinstea și spiritul de dreptate, toate acestea conduc spre înțelegerea matură a sensului muncii, a necesității integrării sociale.

Creativitatea — una din cele mai fascinante noțiuni cu care a operat vreodată știința — trebuie înțeleasă ca reprezentînd în final activitatea făuririi de noi valori științifice și tehnice.

Ing. ELISABETA POTOLEA
dir. Liceului Industrial nr. 4 — București

Valoroasă operă pedagogică pentru orientarea școlară și profesională a elevilor

(Urmare din pag. 33)

știința micilor cercetători ai vieții terestre sau subacvatice.

O enciclopedie pentru copii. Dar o enciclopedie plină de învățăminte pentru cei mari, pentru educatori — părinți, dascăli și alți factori. Aplecați-vă privirea asupra acestei cărți! Aici veți găsi soluții la cele mai multe din problemele ce v-au frămîntat amarnic, care v-au răpit liniștea multor nopți de nesomn; aici veți înțelege calea către sufletul copiilor prin acțiune și nu prin predici; aici veți descoperi că orientarea școlară și profesională nu constă într-o acțiune birocratică, de administrație — cum, vai, o concep și o realizează, din nenorocire, unii — și nu-i nici măcar, în primul rînd, o chestiune de definire a aptitudinilor, ci este o complexă problematică de viață, în care copiii trebuie introduși cu tact, metodic, încă de la cele mai fragede începuturi ale afirmării lor; aici veți întîlni multe, foarte multe modele ce vă pot servi să conduceți pașii nesiguri dar curioși, firavi dar plini de cutezanță, ai copiilor către experiment, demiurg al verificării cunoașterii și sursă a împlinirilor sufletești, hotărîtoare pentru drumul fiecăruia în viață. Volumul „Prietenii naturii" se înfățișează ca o rară operă pedagogică, o strălucită lucrare de știință a educației, aplicată îndrumării copiilor către o profesie din domeniul agriculturii și al folosirii naturii potrivit cerințelor vitale ale omenirii.

PUNCTE DE VEDERE

Orientarea axiologică în pedagogie

Dr. MARIN CĂLIN

1. PRELIMINARII

ÎN CELE CE URMEAZĂ DORIM SĂ SCHIȚĂM UNELE JUDECĂȚI asupra uneia dintre problemele filosofice fundamentale ale pedagogiei și educației. Îndrăznim să spunem că în cadrul tendințelor actuale ale dezvoltării procesului cunoașterii pedagogiei coexistă o larmă a polemicilor stîrnite de prea multele curente în pedagogia contemporană, care formulează dorința de a vedea lucrurile cît mai clar (evident din punctul lor de vedere), cum este nondirectivismul, pedagogia prospectivă, pedagogia sistemică și altele.

Ștefan Lupașco în „Logica dinamică a contradictoriului" formulează un vibrant deziderat cognitiv, pe care credem că îl putem accepta fără rezerve și în ceea ce privește procesul cunoașterii pedagogice: „ceea ce știm, să știm mai bine". Altfel spus, se resimte acut lipsa cercetărilor și a unei lucrări de sinteză pe problemele filosofice, materialist-dialectice și istorice, ale pedagogiei și educației, pe nedrept ignorate sau minimalizate.

2. CARE SÎNT PROBLEMELE FILOSOFICE ALE PEDAGOGIEI?

Grupez aceste probleme în cel puțin cinci mari compartimente:

a. *Din punct de vedere ontologic* — problema analizei faptelor educative și a surselor acestora, a determinărilor existențiale, temporale și valorice ale educației și în acest context examinarea tipurilor de definire a educației și problema criticii pedagogice, deoarece una este definirea genetică sau psihologică, sociologică, normativă și structurală a educației și alta este definirea filosofică a acesteia, legată de apelul la virtuțile metodologice ale conceptului de valoare în acord cu tezele materialismului dialectic și istoric (caracterul istoric și de clasă al educației și condiționarea socială a procesului cunoașterii pedagogice).

b. *Din punct de vedere epistemologic* — problemele cunoașterii științifice pedagogice, ale valorii de adevăr a informațiilor asupra faptelor adresative („brute" și științifice), a caracteristicilor explicației pedagogice, a structurii acesteia și a evoluției rețelei conceptuale pedagogice, precum și a metodelor de cunoaștere pedagogică și a modalităților filosofice de interpretare a educației.

c. *Din punct de vedere metodologic* — alegerea modalităților corecte și fertile de abordare a problematicii educației, inclusiv problemele de descriere, explicare și evaluare a elementelor constituente ale acțiunii educative.

d. *Din punct de vedere axiologic* — criteriile și modalitățile de stabilire a interesului în studierea problemelor pedagogice, relația educație-cultură-ideologie constituind o problemă dintre cele mai slab abordată de către pedagogi.

e. *Din punct de vedere logic*— principiile de corectitudine formală și de obiectivitate a cunoștințelor pedagogice, limbajul teoretic și normativ pedagogic fiind una din „durerile" de cap ale teoriei educației, în care se așteaptă o rezolvare a tipologiei conceptelor și cerințelor pedagogiei.

În toate aceste probleme există multe chestiuni neclare, se recurge la multe amestecuri ce țin de subiectivitatea cercetărilor în pedagogie și ele provoacă dubii și insatisfacții de natură cognitivă. De pildă, în pedagogia românească interbelică, la G.G. Antonescu, I. Gabrea, Radu Petre, P.V. Nicolau, faptul pedagogic se rezumă la două elemente: scopurile, în formularea cărora să pornim de la realul în educație (individualitatea omului), pentru care psihologia ne este indispensabilă, și mijloacele care ne conduc la așa-numitul construct pedagogic — personalitatea, pentru realizarea căreia etica este o disciplină necesară, deoarece valoarea morală este cea mai înaltă valoare culturală. Acest punct de vedere reducționist, modificat ulterior într-o mică măsură de către alți pedagogi, este reeditat și în prezent prin ediții „revăzute și completate" ale unor scrieri în care se consideră să scopurile urmărite de educație „își trag

obîrșia din structura în devenire a valorilor ce țin de conștiința socială", de viziunea științifică asupra lumii și vieții, încît o filosofie a educației se ocupă de „determinarea valorii programelor și metodelor implicate de urmărirea scopurilor și cu examinarea și evaluarea organizării instituțiilor educative în funcție de scopurile formulate"[1].

În alte cazuri, ca în recentul volum al sintezelor pedagogice, sînt amestecate și introduse forțat în metodologia pedagogică chestiuni de epistemologie și logică[2], fără a fi analizate metodele de cunoaștere pedagogică, probabil ca o reacție față de tendința unora dintre lucrările publicate anterior de reducerea epistemologiei pedagogice la metodele și tehnicile de cunoaștere a „fenomenului" educativ[3]. O concepție epistemologică explicit construită în pedagogie pe etape, pe direcții de evoluție, pe momente și personalități pedagogice privind procesul cunoașterii faptelor educative și funcționalitatea lor se resimte acut și își așteaptă o soluționare. În caz contrar se pot întreține manifestări de minimalizare a teoriei educației ca disciplină conceptual-explicativă și interpretativă a faptelor de educație ca procese și evenimente specifice cu efecte în condiția umană, inclusiv ca produse ale cercetării științifice pedagogice ca relație cognitivă activă. Pentru că nu întîmplător se poate constata proliferarea unor considerații, că teoria educației este doar o disciplină empiric-practică, normativ-programatică și prospectivă. Și nu sînt puține situațiile cînd în acțiunile de valorificare a gîndirii pedagogice românești moderne și contemporane, în loc să luăm cunoștință cu o analiză a cunoașterii pedagogice ca produs al unui proces cognitiv, se recurge prea ușor la un fel de „compuneri" rezumative a unor enunțuri pedagogice, însoțite de note și comentarii mai mult sau mai puțin critice[4]. Or, producția științifică pedagogică valorificată nu poate fi o „galerie" de pedagogi sau „curente" pedagogice, ci o analiză logico-metodologică și epistemologică a construcțiilor teoretice despre educație, prin luare în considerare a legităților dezvoltării cunoașterii pedagogice și a tuturor schimbărilor sociale, politice, culturale care produc înțelegerea structurii rețelei conceptuale a pedagogiei, ceea ce nu este posibil într-o ipostază de minimalizare a problemelor filosofice ale pedagogiei privind producerea cognitivă a educației. Din acest motiv credem că pedagogia românească actuală nu poate să-și realizeze funcția explicativă-referențială dacă nu se dovedește parte a unei efervescențe epistemice, a vieții științifice și spirituale a societății noastre. Tocmai o înțelegere mai bună a condițiilor și factorilor dezvoltării teoriei educației, a problemelor sale logico-teoretice are nevoie de un model explicativ-multidisciplinar confruntat cu *practica educativă, conceput ca instrument* și nu un scop. Este modelul filosofic, materialist-dialectic și istoric al pedagogiei, model specific al interacțiunii dintre experiența educativă și activitatea de cunoaștere pedagogică.

3. PEDAGOGIA CULTURII ȘI VALORILOR — MOMENT DE REFERINȚĂ

Avem, se știe, în pedagogia românească modernă, unele rezolvări tradiționale privind unele *probleme ale orientării axiologice* în pedagogie, în sensul că prin „pedagogia culturii" și „pedagogia valorilor" (un fel de tendință mai nouă în acel timp a pedagogiei culturii), pedagogi ca G.G. Antonescu, I. Găvănescul, C. Narly, Ștefan Bârsănescu, I. Gabrea ș.a. au sesizat legătura între educație și cultură, au privit școala ca factor creator de cultură. În esență, învățămîntul este considerat un proces de cunoaștere a culturii, de sensibilizare la valori și de asimilare a acestora, precum și de pregătire pentru crearea de noi valori, dintre vîrstele școlare adolescența fiind cea mai propice pentru realizarea unor asemenea scopuri ale educației. Deci, educația se sprijină pe un ansamblu de valori ale culturii, care dau conturul conduitei umane, punct de vedere promovat de altfel și de unii pedagogi străini, în trecut și astăzi ca A. Diesterweg, Volpicelli, Maurice Debesse, G. De Landsheere ș.a.

S-ar putea crede că avem, în prezent, cînd este vorba de pedagogia românească contemporană, doar șansa de a aduce modeste completări, corecții, adăugiri justificate de dinamica socială și culturală a societății pe care o edificăm. Considerăm că este o eroare. Atît în „pedagogia culturii", cît și în „pedagogia valorilor" chestiunile relației dintre educație-cultură-valoare nu sînt destul de sigure. Adică, despre ce valori este vorba și în ce mod sînt privite ele? Este vorba de un mod abstract de tratare a relației educație-cultură ca domeniu al valorilor, care exprimă viziuni divergente despre cultură, din perspectiva diferitelor epoci și generații, a diverselor sisteme de valori și criterii pe care se bazează, a diferitelor interese de clasă și grupuri sociale, a diferitelor concepții despre lume. În al doilea rînd, în pedagogia culturii și valorilor la care ne referim se pune accent pe unele valori: *adevărul* — știința, *binele* — morala, *frumosul* — arta. Or, cultura ca domeniu al valorilor este o dimensiune umană mult

[1] Dimitrie Todoran, *Individualitate și educație*, Editura didactică și pedagogică, București, 1974, p. 20—21.

[2] *Probleme fundamentale ale pedagogiei*, Editura didactică și pedagogică, București, 1982.

[3] Stanciu Stoian, *Cercetarea pedagogică*, Ed. politică, București, 1968.

[4] Colecția „*Pedagogia secolului XX*", antologie de texte referitoare la G. G. Antonescu, Emil M. Brandza, Dumitru Theodosiu ș.a.

mai completă, implicată în toate raportările omului la existență și la sine, încît în fiecare formă a culturii (știința, morala, arta etc.) identificăm un sistem specific de valori implicate în educație. Din acest punct de vedere, teza fundamentală a politicii culturale a P.C.R. (inclusiv a celei școlare), referitoare la formarea multilaterală și armonioasă a personalității beneficiază de un instrument educativ pe măsură: valorile culturii și civilizației naționale și universale, în sensul a tot ceea ce inteligența și sensibilitatea omenească a creat.

Relația educație-cultură-valoare cunoaște în acest fel, potrivit concepției materialist-dialectice și istorice a pedagogiei românești actuale, o altă rezolvare.

4. COMUNICAREA ȘI INTERPĂTRUNDEREA ÎNTRE EDUCAȚIE-CULTURĂ-VALOARE

În condițiile construirii societății socialiste multilateral dezvoltate, un prim aspect esențial al relației educație-cultură-valoare este proiectarea axiologică a personalității. A mai considera în prezent că dimensiunile educației sînt principalele aspecte din punct de vedere fizic, intelectual, tehnologic, moral și estetic este o prejudecată îngustă și provincială prin care se ignoră în mod ostentativ din aria preocupărilor educației în societatea noastră, educația economică, educația politică, educația ateistă, educația civică, a căror corespondență nu privește doar valorile de acest fel alcătuitoare ale culturii și civilizației, ci ele au un temei și în formele conștiinței noastre sociale socialiste.

La fel, a considera că educația are o funcționalitate axiologică în sensul doar al unei preocupări pentru cultivarea judecății de valoare, a criteriilor de valoare, este o manifestare de neînțelegere a relației educație-cultură, în care valorile sînt o modalitate de satisfacere a trebuințelor umane prezentă în toate problemele acordului dintre om și lumea concretă în care acționează și trebuie să acționeze. Valoarea privită astfel este o referință de însemnătate majoră în proiectarea conținutului devenirii conștiinței personalității omului ca militant și participant activ la edificarea unui mod de existență în spiritul celor mai nobile idealuri și aspirații umane. Din acest punct de vedere, în etapa actuală, în pregătirea tinerei generații, preocuparea pentru îmbunătățirea continuă a conținutului axiologic al instruirii și perfecționarea caracterului activității de învățare se profilează ca unul din indicatorii eficienței formative a învățămîntului. De aceea, în practica învățămîntului nostru nu poate fi admisă o concepție restrictivă a conceptului de cultură ca domeniu al valorilor, în sensul exagerării dimensiunii epistemice a culturii în asociere cu cea tehnologică și neglijarea valorilor afective ale condiției umane, menite să dea un sens, un rost acesteia. Efortul societății noastre ca știința și tehnica să devină un factor tot mai important în întreaga noastră dezvoltare economico-socială este legitim, însă el nu anulează necesitatea echilibrului judicios la nivelul planurilor de învățămînt și al conținutului programelor școlare între toate categoriile de informație alcătuitoare ale culturii și civilizației, prin care pregătim forța de muncă, o perfecționăm și modelăm. În acest fel și metodele, și formele de instruire pot fi puse în acord cu proiectarea axiologică a formării personalității (omul ca produs și producător de cultură și civilizație).

Un al doilea aspect, de aceeași însemnătate pentru gîndirea și practica noastră educativă, este învățarea axiologică — un tip specific de învățare umană și școlară. Îl încadrăm în tenta actuală de regîndire a învățării umane[6], în direcția unei educații axiologice, expresie vrednică de considerare[6]. Este învățarea idealității acțiunilor și comportamentelor transformatoare ale condiției umane, pe fondul efortului însemnat al învățămîntului la difuzarea și promovarea valorilor și a cultivării aspirației generațiilor umane spre un nivel de conștiință apt să reacționeze constructiv la imperfecțiunile condiției umane. În acest sens, în organizarea activității de învățare a elevilor accentul se cuvine a fi pus pe semnificațiile surselor de informație folosite, pe alegerea și interpretarea lor ideologică, pe judecățile de valoare pe care le enunțăm, într-un climat de exigență capabil să stimuleze conștiințele la acțiuni din punct de vedere cognitiv și atitudinal utile progresului social. În acest fel, cultivarea spiritului critic și autocritic față de neajunsuri, de angajare valorică și realizare deplină a unor acțiuni și sarcini, respectul față de adevăr și față de tot ce a creat valoros gîndirea și sensibilitatea omului, cultivarea încrederii optimiste în viitor, cu deosebire cultivarea „sentimentelor pentru a permite omului să-și înțeleagă semenul, și pentru a-l învăța să țină seama de el, pentru a-l ajuta să-și organizeze viața lăuntrică"[7], sînt aspecte ale unei învățări axiologice, opuse „crizei" de climat în educație, manifestată prin atitudini care exprimă că nu se muncește din plin, nu se gîndește din plin, nu se organizează din plin viața și activitatea oamenilor.

[6] James, W. Botkin, Mahdi Elmandjra, Mircea Malița, *Orizontul fără limite al învățării. Lichidarea decalajului uman*, Editura politică, București, 1981.

[6] Marin Călin, *Pedagogie și axiologie* (Educația în perspectivă axiologică), „Revista de pedagogie" nr. 5/1970.

[7] Bogdan Suchodolski, *Pedagogia și marile curente filozofice. Pedagogia esenței și pedagogia existenței*, Editura didactică și pedagogică, București, p. 93.

CĂRȚI - IDEI

Un prețios instrument de lucru*

ÎNFIINȚATĂ în anul 1952, *Revista de pedagogie* a acumulat de-a lungul celor peste 30 de ani de existență un material deosebit de bogat pentru informarea și formarea cadrelor didactice, pentru valorificarea experienței lor pozitive și pentru ridicarea calitativă a întregului proces instructiv-educativ din școala noastră.

În vederea orientării și facilitării accesului mai larg a celor interesați la acest tezaur și izvor de informații, se simțea de mult nevoia acută a unui indice bibliografic menit a servi ca instrument practic și util de lucru la îndemîna cadrelor didactice și a tuturor celor implicați în munca nobilă de instruire și educare a tinerei generații. Această sarcină dificilă a fost rezolvată, cu succes, de S. R. Triteanu și M. Popovici, printr-o muncă perseverentă, deosebit de migăloasă, dar și pasionantă, de-a lungul mai multor ani și finalizată prin apariția, în anul 1982, sub egida Universității „Babeș-Bolyai", Cluj-Napoca și a Bibliotecii Centrale Universitare, în cadrul Serviciului de multiplicare, al acestui *Indice Bibliografic Analitic și Selectiv* al *Revistei de pedagogie*, pe anii 1952—1979, într-un tiraj, din păcate, foarte restrîns de numai 560 de exemplare.

Conceput ca o lucrare de sinteză și ca instrument de lucru, *Indicele* îndeplinește toate condițiile unei lucrări de acest gen. Sistematizarea materialului în 16 capitole și mai multe subcapitole s-a făcut după unele criterii tematice ce se desprind ușor din diversitatea problemelor abordate, a studiilor și articolelor inserate în coloanele revistei.

Autorii situează, în prim plan, studiile și articolele cu caracter de îndrumare în care se reflectă orientarea de principiu, materialist-științifică, a conținutului instructiei și educației din țara noastră, precum și obiectivele politicii școlare, așa cum se desprind ele din documentele de partid și de stat, din cuvîntările secretarului general al partidului, tovarășul Nicolae Ceaușescu.

Urmează apoi problemele de ordin teoretic și metodologic ale științei educației, împreună cu laturile sau componentele educației comuniste: educația intelectuală, moral-politică, tehnico-profesională, estetică și fizică. Sînt reliefate, în continuare, direcțiile și modalitățile de perfecționare și modernizare a învățămîntului în toate compartimentele sale, începînd cu: sistemul de organizare, conținut, metodologie și tehnologie didactică, forme de organizare a procesului instructiv-educativ, educarea educatorilor, pentru a evidenția apoi factorii educativi: școala, profesorul, profesorul-diriginte, colectivul de elevi, organizațiile de copii și tineret, familia, precum și responsabilitatea și rolul lor în instruirea și formarea tinerei generații.

De asemenea, sînt inserate capitolele speciale dedicate aspectelor sociale ale educației, problemelor psihopedagogice de instruire și educare a copilului normal dezvoltat și a celui cu deficiențe fizice, psihice ori cu abateri comportamentale; educației permanente; istoriei pedagogiei și învățămîntului românesc; teoriei pedagogice și învățămîntului din alte țări; pedagogiei comparate, consultațiilor pe teme pedagogice, cronicii manifestărilor științifice naționale și internaționale; recenziilor, bibliografiilor, breviarelor și problemelor diverse.

Capitolele mai mari sînt împărțite în subcapitole, iar în cadrul lor studiile și articolele semnalate apar orînduite cronologic pe ani, autorii fiind menționați alfabetic. Acest mod de prezentare dă posibilitate celui interesat să urmărească evoluția cercetării problemei, modurile de soluționare a acesteia, favorizînd, în același timp, și formarea unei viziuni de ansamblu asupra stadiului în care se află pe plan național și mondial. Raportarea materialului la anul apariției ușurează, de asemenea, cititorului selectarea studiilor și articolelor menționate, reținînd informațiile cele mai noi în problema urmărită.

Împărțirea materialului pe teme, capitole și subcapitole s-a făcut, de către autori, în funcție de conținutul studiului sau articolului, luînd în considerare, în cazul celor care tratează mai multe probleme, pe cea centrală sau cu mai mare pondere, avînd grijă ca la adnotări să fie reținute, pe cît a fost posibil, toate problemele tratate.

În ceea ce privește descrierea bibliografică, autorii o reduc la normele tehnice ale unei trimiteri științifice cum sînt: numele și prenumele autorului, titlul, anul de apariție al revistei, numărul, anul calendaristic, paginile între care este cuprins studiul sau articolul. În cazul în care titlul nu exprimă suficient conținutul de idei, la descrierea bibliografică propriu-zisă se adaugă o adnotare în care se semnalează problemele mai importante, soluțiile propuse și exemplificările date.

Cunoscînd munca depusă de autori pentru a fișa întregul material publicat în revistă pînă în anul 1979 și apoi, după publicarea indicelui continuînd această operație pînă la zi (fișe ce pot fi consultate la biblioteca Facultății de Științe Economice a Universității „Babeș-Bolyai"), era de așteptat ca lucrarea să aibă un caracter exhaustiv impus de specificul ei, dar spațiul tipografic restrîns, uzura morală a unor materiale ș.a. au determinat pe autori să opereze o selecție, pornind de la actualitatea și utilitatea materialelor pentru slujitorii școlii noastre. În felul acesta au fost restrînse simțitor capitolele de recenzii, bibliografii, breviare, cronici și diverse, avîndu-se grijă, totuși, de a nu se elimina nici o informație mai importantă sau de interes major.

Bibliografia, în afara unei note explicative, se completează în mod fericit și cu un indice de nume al colaboratorilor revistei și autorilor recenzați, fapt ce permite cititorului găsirea mai operativă a materialelor publicate, pornind de la autorul ce-l interesează.

În concluzie, apreciind munca depusă de autori, necesitatea, utilitatea și caracterul practic al unui astfel de *Indice*, normal a fi găsit în fiecare bibliotecă școlară la îndemîna tuturor cadrelor didactice, dar mai ales celor cuprinși în sistemul examenelor de definitivat, gradul II, gradul I și perfecționare, ar fi poate necesar ca E.D.P. să reflecteze asupra găsirii unei modalități de editare a acestuia, venind astfel în întîmpinarea nevoii stringente de informare a celor ce lucrează pe tărîmul instrucției și educației și cerinței valorificării mai adecvate a efortului investit de autori.

A. FĂRCAȘ

* Stela Rafila Triteanu, Mircea Popovici, *Revista de pedagogie, 1952 — 1979, Indice Bibliografic Analitic și Selectiv*, Cluj-Napoca, 1982, editat de Universitatea „Babeș-Bolyai" și Biblioteca Centrală Universitară, 444 p.

BIBLIOTECA „ASTRA"
SIBIU

ION HOLBAN

Some patterns in the stage display of the profesional training process

The author considers the profesional training as one of the fundamental elements in the young man preparation for life. In the article the author supports the idea that a pattern of profesional trainfng is in fact a pattern of structurfng the personality. The author pleads for four patterns of qualification: a) the general pattern of qualification; b) the typological pattern of qualification; c) the profesional pattern of qualification; d) the personal pattern of qualification. In the same time he presents the specific parameters of each and every pattern.

TEODOR MUCICĂ

Eficience et creativité

Dans cette étude, l'auteur attaque le problème de la création et de l'efficience dans la diversité de ses aspects, en insistant surtout sur la créativité en tant que source de progrès et de développement; la créativité du professeur dans la conception de la technologie didactique, qui forme la clé de l'activité d'organisation et de direction de l'action didactique dans son ensemnle; le processus d'enseignement — univers de l'innovation et de la créativité pédagogique, en précisant que dans les différents domaines le concept de créativité exprime le produit réalisé, et dans l'éducation ce concept se rapporte au processus par lequel se forme la personnalité créatrice.

С. ТРИТЯНУ, М. КОСМА, ШТ. ХАРКО

Самостоятельная деятельность — средство предупреждения школьной неудачи в обучении химии

В статье представляют исследование, имеющее гипотезой возможность повышения уровни подготовки всех учащихся способом проектирования и осуществления деятельности инструкции на химии, на основе самостоятельной работы обучения в классе, через установление операционных объектибов каждого урока и непосредственную оценку степени реализации, как и через обработку внутреннего мотивирования в изучении химии. Эксперимент был организован на преподавании-усвоении знаний по главе Дисперсные системы (IX-ый класс).

Adolescenţa, vîrstă a făuririi idealurilor

(*Urmare din pag. 56)*

psihologic, sociologic, etico-filozofic, viitorologic" (p. 23).

Conceptul de ideal de viaţă individual cu care operează autorul implică stabilirea unor relaţii între personalitate şi existenţa viitoare. Idealul de viaţă al adolescentului se află în interdependenţă cu idealul social. Se stabileşte o corelaţie dialectică între complexitatea vieţii sociale şi subiectivitatea umană. Rezultat al gîndirii umane, idealul de viaţă dă sens vieţii individului, îi conferă demnitate în viaţa socială şi îi amplifică posibilităţile de comunicare socială.

D. Bazac are meritul de a fi subliniat în termeni clari nevoia de ideal a individului. Fără perspectiva pe care i-o oferă idealul de viaţă, omul nu-şi poate valorifica resursele creatoare şi nu se poate angaja în acţiuni constructive, inovatoare în profesiune. Paginile închinate nevoii de ideal a adolescentului şi funcţiilor psihice pe care le îndeplineşte reprezintă cele mai realizate din structura cărţii.

Pentru a evita suprapuneri de planuri, autorul face disocieri logice între conceptele, model de viaţă, ideal de viaţă, social, ideal de viaţă individual, ideal educativ. Concluzia pe care o formulează autorul, la care aderăm şi noi, este că orice demers pedagogic eficient trebuie să ţină seama în mod necesar de întrepătrunderile idealurilor şi de congruenţa lor. Odată cristalizat, idealul de viaţă constituie „izvorul autoeducaţiei" şi generează acţiuni prin care individul urmăreşte realizarea lui. Autorul analizează funcţia praxiologică a idealului de viaţă, care devine pentru individ un izvor nesecat de energie şi iniţiative.

Cartea în discuţie se dovedeşte a fi originală şi prin abordarea temei idealului în contextul gîndirii româneşti. Reţinem opiniile lui M. Kogălniceanu, C. Dimitrescu — Iaşi, D. Drăghicescu, C. Narly, D. Gusti, ca să dăm doar cîteva nume de prestigiu ale sociologiei şi pedagogiei româneşti. Referindu-se la preocupările pedagogiei şi sociologiei socialiste, D. Bazac relevă contribuţiile româneşti la investigarea problemei. Este relevat rolul constructiv pe care l-a îndeplinit „Centrul de cercetări pentru problemele tineretului".

Unul din capitolele cu cele mai ample implicaţii educative este cel referitor la geneza şi metamorfoza idealului de viaţă al tineretului şcolar. În atenţia autorului se află unele aspecte psihopedagogice, lucrarea dobîndind, în acest fel, o finalitate practică evidentă. D. Bazac are meritul de a fi stăruit asupra acţiunilor educative de formare a idealurilor de viaţă. Există în carte o constantă referire la modele şi valori. Analizînd procesul evolutiv de constituire a modelului de viaţă, autorul analizează specificul actelor de preluare, prelucrare şi prevalare a valorilor. Cele trei acte asigură continuitatea axiologică a generaţiilor în succesiunea lor istorică.

Valoarea pedagogică a lucrării rezidă şi în analizele referitoare la mecanismele educative de formare a idealurilor de viaţă. Este analizată contribuţia tuturor factorilor educativi din societate la realizarea acestei finalităţi formative, formulîndu-se concluzia judicioasă că întreaga societate trebuie angajată în acest proces complex de formare a personalităţii tinerei generaţii.

În concluzie, o carte reconfortantă, scrisă cu nerv şi fluenţă, ce se recomandă prin ea însăşi deopotrivă specialiştilor şi părinţilor, îndrumătorilor U.T.C. şi diriginţilor prin analize valoroase şi temeinice şi, nu mai puţin, prin pledoaria caldă pentru valori şi idealuri înalte de viaţă.

Sommaire–Contents–Содержание 7/1983

A. Dănescu La recherche scientifique et l'enseignement en tant qu'éléments actifs dans le développement économique et social du pays ● Teodor Mucică — Education et créativité ● I. Holban — Modèles de déroulement par stades du processus de qualification professionelle ● A. Cosmovici — Objectifs de l'éducation par les loisirs ● S. Triteanu, M. Cosma, Harkó St. — L'activité indépendante — un moyen pour prévenir l'échec scolaire dans l'étude de la chimie ● M. Chişu, E. Jişa — Nouvelles tendences dans le perfectionnement de la méthodologie de l'évaluation sur le parcours dans la didactique de l'enseigmement supérieur ● M. Roşu — Une action didactique visant l'assimilation efficiente des mathématiques dans les classes I—IV ● M. Avram — La qualité de l'écriture dans l'enseignement primaire et au gymnase ● M. Iliescu — Les vacances scolaires cadre propice pour l'éducation moral-civique, patriotique et révolutionaire des élèves. ● I. Petrică — La contribution des expéditions scolaires à l'éducation multiforme des élèves ● F. Mitroi — Le spécifique de l'activité des cercles de biologie ● V. Sandovici — La formation des bases de la conception matérialiste-scientifique du monde par l'activité du cercle de folklore ● V. Simionescu — L'utilisation des expériments dans l'activité du cercle de chimie ● M. Pîrlea — Les valences éducatives de l'activité dans le cadre du cercle de physique ● I. Alexandrescu — Modalités d'éducation morale — politique et patriotique chez les préscolaires ● M. Călin — L'orientation axiologique en pédagogie ● S. Zahariuc — La valorisation de l'assistance au classes — moyen d'appréciation du personnel didactique et d'élévation du niveau de préparation des élèves ● Livres — Idees

A. Dănescu — The scientific research and the education — as active elements in the economic and social development of the country. ● T. Mucică — Education and creativeness ● I. Holban — Some patterns is the stage display of the profesional training process ● A. Cosmovici — Some objectives of education by spre time ● S. Triteanu, M. Cosma, St. Harko — The independent activity as a way of preventing the school failure in the study of chemistry ● M. Chişu, El. Jisa — Some new tendencies in the improvement of the methodology of valuation during the process at the level of the higher education didactics ● M. Roşu — A didactic action regarding an efficient learning of mathematics for the 1 st.—4 st. forms ● M. Iliescu: The holidays as a propitious bakground for the pupils moral-civic, patriotic and revolutionary education ● M. Avram — Thequality of hand writing at the level of elementary school and gymnasium ● I. Petrică — The school trips contribution in the many sided education of pupils ● F. Mitroi — The specific of the biology cicles activity ● V. Sandovici — How bo form the bases of the materialist and scientific world aut look by the agency of the folklor cirele ● V. Simionescu — The experiment utilization in the activity of the chemistry circle ● M. Pîrlea — Some educational valencies of the activity during the physics circle ● I. Alexandrescu — Some methods of moral, political and patriotic education at chfldren under school age ● M. Călin — The axiological orientation in pedagogy ● S. Zahariuc — The revoluation of the participation during the lessons as a way estimating the didactic staff and of improving the pupils evel of training — Book Ideas.

А. Дэнеску, **Научное исследование и образование — активные факторы в экономическом-общественном развитии страны** ● Т. Мучикэ, **Воспитание и креативность** ● И. Холбан, **Модели в развертывании процесса профессиональной квалификации** ● А. Космович, **Объективы воспитания через свободное время** ● С. Тритяну, М. Косма, Шт. Харко, **Самостоятельная деятельность — средство предупреждения школьной неудачи в обучении химии** ● Д. Каломфиреску, **Нравственное поведение в раннем отрочестве** ● М. Киш у, Е. Жиша, **Новые тенденции в усовершенствовании методологии оценивания в дидактике высшего образования** ● М. Рошу, **Дидактическая деятельность смотря эффективное обучение математики в I—IV-ых классах** ● М. Аврам, **Качество письма в начальном и гимназиальном образовании** ● М. Илиеску, **Школьные каникулы — благоприятный кадр для нравственно — гражданского, патриотического и революционного воспитания учащихся** ● И. Петрикэ, **Вклад школьных путешествий в многосторонном воспитании учащихся** ● Ф. Митрой, **Специфика деятельности кружков биологии** ● В. Сандович, **Формирование основ научно-материалистического мировоззрения через деятельность фолклёрного кружка** ● В. Симионеску, **Использование эксперимента в деятельности кружка химии** ● М. Пырля, **Воспитательные валентности кружка физики** ● И. Александрескy, **Способы морально-политического и патриотического воспитания у дошкольников** ● М. Кэлин, **Аксиологическая ориентации в педагогике** ● С. Захарюк, **Валоризация присутствия на уроках** ● П. Фрынку, Д. Некшуля, **Ион Бонташ — его годовщина и научно-профессиональные достижения** ● Е. Бэвицэ, — Н. Драготэ, Е. Потоля, Е. Бэлаша — С. Дима, В. Пиской, **Творчество и эффективность в образовании** ● Книги-Идеи

АНДРЕЙ КОСМОВИЧ

Объективы воспитания через свободное время

Автор затрагивает особенно важный вопрос морально-патриотического воспитания школьной молодёжи: значение которое должны оказывать свободному времени учеников все факторы, входящих в воспитательном акте, чтобы этот акт содействовал в формировании личности учеников, в духе коммунистического жизненного идеала. Исследование представляет заключения смотря обеспечивание подлинных инструктивно-воспитательных добродетелей свободного времени учащихся.

Lei 6

Tiparul executat sub comanda nr. 31 690 Combinatul poligrafic „Casa Scînteii"

revista de PEDAGOGIE

8

august 1983

anul XXXII

MINISTERUL EDUCAȚIEI ȘI ÎNVĂȚĂMÎNTULUI

DIN CUPRINS:

- *Formarea omului nou cu înalte calități morale și politice*
- *Locul și rolul lecturii în educația elevilor*
- *Constante ale comportamentului moral în adolescența timpurie*
- *Educarea preșcolarilor în spiritul dragostei de muncă*
- *Expediția pionierească — formă de înarmare a elevilor cu bazele concepției științifice despre lume*
- *Evaluarea activității personalului didactic și implicațiile ei privind inspecția școlară*

REVISTA DE PEDAGOGIE

revista de
PEDAGOGIE

EDITATĂ
DE MINISTERUL
EDUCAȚIEI
ȘI ÎNVĂȚĂMÎNTULUI

Nr. 8/1983

COLECTIVUL
DE REDACȚIE

Prof. dr. ANTON VASILESCU

Prof. MEDEEA BUNESCU
Prof. SILVIA DIMA
Prof. FLORICA POPESCU
Prof. DINCA SOARE

INFORMĂM CADRELE DIDACTICE CĂ ASIGURAREA COLECȚIEI «REVISTEI DE PEDAGOGIE» SE FACE PRIN ABONAMENTE ANUALE SAU PE ȘASE LUNI, FOLOSINDU-SE SERVICIILE FACTORILOR POȘTALI ȘI ALE OFICIILOR POȘTALE. PREȚUL UNUI ABONAMENT ANUAL ESTE DE LEI 72. PREȚUL UNUI EXEMPLAR: LEI 6

ADRESA REDACȚIEI:
Piața Scînteii nr. 1, et. 9
București, sector 1
Cod 71341
Telefon: 17 50 80; 17 60 10
Interioare: 12 86, 20 09, 26 40

Sumar

ANTON VASILESCU — Formarea omului nou cu înalte calități morale și politice 1

CERCETAREA PEDAGOGICĂ ȘI PERFECȚIONAREA ÎNVĂȚĂMÎNTULUI

PAVEL PETROMAN — Locul și rolul lecturii în educația elevilor 3
ELISABETA GEORGESCU — Evaluarea combinată în realizarea eficientă a învățării 8
DOINA CALOMFIRESCU — Constante ale comportmentului moral în adolescența timpurie 12
EUGENIA BĂLAȘA — Contribuția disciplinelor tehnologice la pregătirea forței de muncă 15
LUCIA VLĂDULESCU — Formarea atitudinii responsabile a elevilor față de instruirea practică 19
MINODORA PEROVICI — Cerințe pedagogice în crearea și utilizarea diapozitivelor sonorizate 22
DAN MIHOC — Patronarea liceelor de profil — sub semnul noii calități a învățămîntului 24
NICOLAE MITROFAN — Incidența unor fenomene psihosociale asupra muncii educative cu grupurile educaționale 26
NATALIA POPA — Modalități noi în pregătirea studenților pentru munca educativă 29

EXPERIENȚA ÎNAINTATĂ A ȘCOLII

PETRE BEJENARU — Supraîncărcarea elevilor de liceu — o realitate școlară 33
VASILICA TRIFU — Educarea preșcolarilor în spiritul dragostei de muncă 37
VALERICĂ BĂRBULESCU — Jocul sunetelor sau procedee de învățare a elevilor de clasa I să citească fără literalizare 39
ELENA SIMINA — Istoria la clasa întîi 40
MAGDALENA NISTOR, VASILE NISTOR, — Observații asupra limbajului didactic folosit în învățămîntul primar 42
MARIA IOANA PLĂMĂDEALĂ, VIRGINIA ZICHIȘANU — Rezolvarea de probleme — mijloc eficient de dezvoltare a gîndirii logice și de pregătire pentru activitatea productivă a elevilor handicapați 45
ION MIERLĂ — Excursia școlară — mijloc de instruire și educare a elevilor 47
D. BAHRIM, V. BAHRIM — Expediția pionierească — formă de înarmare a elevilor cu bazele concepției științifice despre lume și viață 51

PERFECȚIONAREA PROCESULUI DE ÎNVĂȚĂMÎNT

N.I. CERCHEZ — Evaluarea activității personalului didactic și implicațiile ei privind inspecția școlară 54

PEDAGOGIE COMPARATĂ

DAN POTOLEA — Interdisciplinaritatea conținutului învățămîntului: tipologie și cîteva implicații 58

CĂRȚI — IDEI

ELENA BERCEA — Contribuții actuale la tehnologia didactică 7
ALEXANDRU POPESCU-MIHĂIEȘTI, OVIDIU TOMA — Ghid didactico-aplicativ 11
DUMITRU MATEI — Manualul de lecturi literare pentru clasa a V-a 32
MARIN ANTOCI — Psihologia consonantistă și pedagogia contemporană 50
I. CREMER — O interesantă scriere-bilanț despre perfecționarea lecției 63
GEORGETA VILĂU- „Os'wiata i Wychowanie" 64

BIBLIOTECA „ASTRA"
SIBIU

Formarea omului nou cu înalte calităţi morale şi politice

ANTON VASILESCU

OPERA DE EDIFICARE A SOCIALISMULUI ŞI COMUNISMULUI în patria noastră implică în mod indisolubil dezvoltarea conştiinţei socialiste a tuturor oamenilor muncii. În acest sens este nevoie să se desfăşoare fără întrerupere şi la un nivel calitativ din ce în ce mai ridicat o intensă muncă ideologică şi politico-educativă de educare a oamenilor în spiritul patriotismului fierbinte şi revoluţionar.

Comitetul Politic Executiv al C.C. al P.C.R. luînd în dezbatere şi examinînd în şedinţa din iulie a.c. această latură importantă a făuririi socialismului şi comunismului a aprobat un Program de măsuri cu privire la îmbunătăţirea activităţii ideologice şi politico-educative în rîndurile comuniştilor, ale tuturor oamenilor muncii de la oraşe şi sate. Aprecieri şi orientări de o covîrşitoare importanţă pentru întărirea muncii politico-ideologice şi cultural-educative pentru făurirea omului nou, constructor conştient al noii orînduiri sociale, conţine Cuvîntarea rostită de tovarăşul Nicolae Ceauşescu, secretar general al partidului, la Consfătuirea de lucru pe problemele muncii organizatorice şi politico-educative de la Mangalia. Aceste documente de mare însemnătate trasează jaloanele activităţii de formare a omului nou acum şi în perspectivă. Înfăptuirea unei noi calităţi a muncii în toate sectoarele de activitate poate fi realizată numai cu oameni cu un nivel ridicat de cultură generală, revoluţionari intransigenţi, capabili să acţioneze ferm în transpunerea în practică a liniei politice a partidului, a principiilor ce călăuzesc politica internă şi externă a partidului şi statului nostru.

„Să punem cu putere în evidenţă superioritatea orînduirii noastre, a faptelor, a realităţilor materiale şi spirituale, să înarmăm întregul popor cu concepţia nouă despre viaţă, despre comportarea în muncă, în societate, cu o concepţie revoluţionară în activitatea de ridicare a patriei noastre pe o nouă treaptă superioară de dezvoltare!" — a subliniat tovarăşul Nicolae Ceauşescu în Cuvîntarea rostită la Mangalia.

Formarea omului nou cu reale virtuţi morale şi politice presupune preocuparea neîntreruptă pentru o înaltă competenţă profesională, de a utiliza la maximum timpul de lucru şi de a da produse de înaltă calitate, competitive cu oricare alte produse prezentate pe piaţa mondială. La competenţa profesională se ajunge printr-o permanentă preocupare de ridicare a nivelului de pregătire prin cursuri de perfecţionare şi reciclare, prin studiu şi punerea în valoare a experienţei înaintate în muncă. Omul nou se distinge prin hărnicie, cinste şi devotament neţărmurit faţă de patrie şi partid. În întreaga sa activitate, prin tot ceea ce înfăptuieşte, omul înaintat al societăţii noastre transpune în practică principiile eticii şi echităţii socialiste, luptă neobosit pentru dezvoltarea şi întărirea proprietăţii socialiste, pentru respectarea legilor ţării.

Omul nou se caracterizează printr-un larg orizont cultural-ştiinţific, cu vederi înaintate despre lume şi viaţă, cu solide convingeri ştiinţifice. Educaţia materialist-ştiinţifică a tuturor oamenilor muncii se înscrie drept una dintre preocupările de prim ordin ale activităţii politico-educative. Printre obiectivele de prim rang ale muncii politico-educative de formare a omului nou se numără cultivarea spiritului unităţii şi frăţiei tuturor celor ce muncesc, fără deosebire de naţionalitate, în acţiunea lor comună, de profund patriotism, pentru înfăptuirea politicii de construcţie socialistă, pentru progresul şi înflorirea patriei comune — scumpa noastră patrie Republica Socialistă România.

La formarea omului nou îşi aduc contribuţia toţi factorii educaţionali, în rîndul cărora şcoala deţine un rol de frunte. În anii de şcoală copiii şi tinerii sînt crescuţi şi educaţi pentru a deveni demni făuritori ai socialismului şi comunismului pe pămîntul ţării. Învăţînd şi muncind, tineretul studios se pregăteşte pentru a fi constructor de nădejde al unei vieţi luminoase. În ansamblul său, dar îndeosebi prin conţinutul tuturor disciplinelor de învăţămînt, şcoala contribuie la îmbogăţirea vieţii spirituale a tinerilor, la afirmarea unor personalităţi armonioase şi multilateral dezvoltate,

cu un larg orizont cultural-științific, o temeinică pregătire profesională, științifică și politică. Școala le insuflă tinerilor dragostea de patrie, mîndria de a fi fii ai acestui brav și neînfricat popor hotărît să-și ridice patria pe culmile înalte ale culturii și civilizației. De la grădiniță și pînă pe treptele înalte ale învățămîntului superior, copiii și tinerii învață să-și dedice capacitățile intelectuale și priceperile de muncă la formarea lor ca oameni înaintați, cetățeni luminați, revoluționari consecvenți.

În anii de școală copiii și tinerii se pregătesc pentru a fi folositori patriei și prin însușirea unei meserii. Pentru că nimic nu se realizează fără muncă asiduă și de bună calitate. Prin muncă tînărul își afirmă personalitatea în toată plenitudinea sa. **„O atenție deosebită trebuie să acordăm formării tinerei generații pentru muncă, pentru luptă, educării ei în spirit revoluționar** — a menționat secretarul general al partidului. **În această privință trebuie să se acorde o atenție mai mare, în toate formele de învățămînt — începînd de la grădiniță pînă la cursurile postuniversitare — formării și educării patriotice, revoluționare a tineretului, a tuturor cetățenilor patriei noastre".**

Vacanța este pe sfîrșite și ne apropiem de deschiderea noului an de învățămînt, 1983—1984. După o vacanță binemeritată, elevi, studenți și personal didactic se pregătesc să înceapă noul an școlar cu puterile de muncă reîmprospătate, cu hotărîrea de a adăuga noi succese la ceea ce au dobîndit în anii anteriori. Experiența și pedagogia demonstrează că debutul de bun augur al anului școlar condiționează în bună măsură bunele rezultate la învățătură ale elevilor și în întreaga lor activitate. Din primele zile de școală se pun bazele succeselor ulterioare.

Personalul didactic cunoaște că perioada de început a anului școlar introduce pe elevi și studenți treptat și sigur în atmosfera de lucru și învățătură temeinică. Se cer reîmprospătate cunoștințele și deprinderile de muncă intelectuale prin lecții de recapitulare și sondaje. Cunoscînd bine colectivul cu care pornește la muncă, cadrul didactic își asigură condițiile psihopedagogice de angajare la eforturi a tuturor elevilor în raport de capacitățile lor de muncă și a ritmului de lucru. O atenție deosebită se cuvine acordată grupei mici din grădiniță și claselor I, V, IX și XI. Educatoarele, învățătorii, profesorii și profesorii diriginți de la aceste clase au datoria să desfășoare și acțiuni didactice aparte pentru cunoașterea fiecărui elev în parte și închegarea lor în colective de muncă. În cele mai multe cazuri, în colectivele claselor de început de ciclu de învățămînt copiii și elevii provin de la mai multe unități de învățămînt. În grupa mică și uneori în clasa I, educatoarea și învățătorul primesc copii care nu s-au bucurat de avantajele unei educații organizate sistematic. Clasele a V-a și a IX-a ridică probleme aparte în legătură cu stilul muncii intelectuale, acomodarea la exigențe școlare mult sporite față de anii anteriori. Acestea și multe altele sînt probleme care solicită personalul didactic la punerea în valoare a tactului, pregătirii profesionale și măiestriei pedagogice.

Debutul de an școlar coincide pentru multe cadre didactice cu debutul în cariera didactică. Față de tinerele cadre didactice se cere o grijă deosebită din partea inspectoratelor școlare, directorilor de școală, a personalului didactic cu vechime și experiență. Tinerii noi veniți în învățămînt sînt dornici să-și etaleze la catedră buna lor pregătire de specialitate. Ei nu dispun întotdeauna și de o bună pregătire pedagogică pentru a pune în valoare cunoștințele de care dispun. În această direcție au nevoie încă de mult sprijin din partea colegilor vîrstnici și cu experiență valoroasă. Discuțiile colegiale, sfaturile și îndrumările competente date în mod organizat sau ocazional au darul să creeze dispoziție, atmosferă și teren de lucru propice tînărului dascăl. Directorii de școală și factorii de conducere ai comunei nu vor neglija nici asigurarea condițiilor materiale propice de odihnă și trai ale noilor dascăli.

Școala reprezintă un puternic factor de educație. Ea oferă nu numai cunoștințe, ci cizelează și formează personalități cu o bogată viață spirituală și morală. Bazele formării omului nou cu înalte calități morale și politice se pun în școală, prin procesul de învățămînt, la toate disciplinele școlare, prin întreaga gamă de activități politico-educative desfășurate împreună cu organizațiile de copii și tineret. Programul de măsuri cu privire la îmbunătățirea activității ideologice și politico-educative în rîndurile comuniștilor, ale tuturor oamenilor muncii de la orașe și sate, aprobat de Comitetul Politic Executiv al partidului, Cuvîntarea rostită de tovarășul Nicolae Ceaușescu la Consfătuirea de lucru pe problemele muncii organizatorice și politico-educative reprezintă documente de mare însemnătate în desfășurarea muncii de educare a tineretului studios în spiritul patriotismului revoluționar, de formre a omului nou. În întreaga sa activitate de formare moral-politică a tineretului studios școala se va conduce după ideile și cerințele Programului de măsuri adoptat de Comitetul Politic Executiv, din Cuvîntarea rostită la Consfătuirea de lucru de secretarul general al partidului, tovarășul Nicolae Ceaușescu.

Îmbogățind și diversificînd paleta acțiunilor culturale, politico-educative, valorificînd la cel mai înalt grad conținutul de idei al temelor la toate disciplinele de învățămînt, școala își va înscrie activitatea de formare a omului nou, tînărul înaintat al zilelor noastre, în lumina exigențelor și cerințelor noii etape de dezvoltare a patriei noastre, de înfăptuire a obiectivelor stabilite de Congresul al XII-lea și Conferința Națională a partidului.

CERCETAREA PEDAGOGICĂ ŞI PERFECŢIONAREA ÎNVĂŢĂMÎNTULUI

Locul şi rolul lecturii în educaţia elevilor

Prof. dr. PAVEL PETROMAN

CALITATEA reprezintă performanţa virtuală spre care năzuim, punctul la care ne raportăm într-una, cînd parcurgem drumul spre înţelegerea, perceperea raţională şi estetico-emoţională a unei opere. Ea este însuşirea acţiunilor întreprinse pentru asigurarea progresului şcolar. În drum spre calitate, în procesul predării — învăţării, citirii textului literar, perceperii şi receptării sale, sînt angajaţi, în egală măsură, educatorul şi educatul. Evident, fiecare în felul său, în nici un caz pentru a dialoga cu prepondenţă, ci pentru a acţiona permanent şi sistematic — primul în proiectarea şi coordonarea actelor şi acţiunilor celui de-al doilea asupra textului, pînă cînd acesta îşi însuşeşte metodele şi procedeele de lucru şi le va utiliza adaptîndu-le posibilităţilor sale şi naturii textului liric, etic, dramatic, ştiinţific, tehnic etc. recomandat, încredinţat ori întîlnit accidental.

Realizarea unei atare performanţe incumbă în aceeaşi măsură eroarea şi riscul de a nu le sesiza şi înlătura la momentul oportun. Dar, „teama de eroare în ştiinţă e — inclusiv în arta predării — învăţării unei discipline — ca şi în viaţă, teama de risc: cea mai infecundă formă a comodităţii; ea n-are nimic cu prudenţa, care e arta de a dirija riscul [*1*], în fond exact ceea ce trebuie să realizeze fiecare profesor. În tot ceea ce întreprinde, el acţionează independent, conştient de misiunea ce şi-a asumat-o în afara oricăror idei preconcepute, atît cu privire la elevi, cît mai cu seamă la text, fie ele ale psihopedagogiei, fie ale istoriei şi criticii literare. „Intelectualul — prin urmare şi profesorul de literatură română — e liber de orice prejudecăţi şi superstiţii (...). Ironia socratică rămîne principiul oricărei veritabile metode; sigur fără a o absolutiza — iar metoda înseamnă un îndrăzneţ periplu printre nedumeriri şi piedici".[*2*] Apanajul omului de la catedră, metoda sau arsenalul metodelor şi procedeelor utilizat în munca cu textul şi concomitent cu elevul care, în final, urmează să o efectueze el însuşi, este consecinţa activităţii pedagogului cu el, *bunului simţ* — care, chiar dacă nu-l ridicăm la rangul de principiu sau lege, reprezintă condiţia necesară a existenţei educatorului, fundamentul statutului său de a fi şi simţi; *experienţei* — dexteritatea, înţelepciunea dobîndite odată cu scurgerea timpului, relativ tîrziu, urmarea acţiunii proiectate, evaluate şi continuate de fiecare dată mai bine, cu rezultate mai bune, în raport cu natura sarcinilor şi cerinţele progresului; *informării* — condiţia condiţiilor, condiţia muncii bine organizate şi desfăşurate; ea nu exclude bunul simţ, nici experienţa căreia-i asigură fundamentul ştiinţific, caracterul prospectiv şi util. Acest educator este în afara primejdiei iminente oricărei acţiuni ce implică şi presupune repetare — rutină — dimpotrivă, el va fi, cum de altfel s-ar cuveni să fie orice pedagog *autorul iniţiativei, inovaţiei şi invenţiei* — cel puţin în domeniile metodologiei, opţiunii pentru o anumită formă de organizare sau alta, întrebuinţării unui anumit mijloc de învăţămînt în contextul unor tactici şi strategii impuse de natura obiectivelor urmărite.

Cunoscînd domeniile modernizării susceptibile de îmbunătăţiri continue — sistemul, structura, conţinutul, pedagogia etc., pe de o parte, şi formele de organizare a activităţii instructiv-educative, mijloacele de învăţămînt, metodologia, concepţia etc., pe de altă parte, învăţătorul sau profesorul, desfăşoară o asemenea activitate, evident, după ce a studiat şi cunoscut îndeaproape educaţii, încît *adaptează tot ceea ce face la individualitatea şi natura colectivului, dacă e posibil chiar la personalitatea fiecărui elev*, pentru a realiza cooperarea firească atît cu clasa cît şi cu elevul, reglîndu-le amîndurora elanul, orientîndu-i şi ajutîndu-i pe toţi (clasa sau grupul) şi pe fiecare elev să devină conform disponibilităţilor. În toate cazurile va ţine seama de preconizările programei şi modalităţile — cîteva dintre ele —, oferite de manual, instrumentul de bază al elevului — chiar dacă are dreptul şi datoria să adopte atitudine creatoare faţă de amîndouă (programă şi manual).

Printre obiectivele fundamentale urmărite în predarea-învăţarea limbii şi literaturii în şcoală şi liceu, un loc aparte îl ocupă *formarea cititorului de literatură*. Nerealizarea sa constituie cauza principală a oricărui insucces şcolar nu numai la limba şi literatura română, ci la majoritatea obiectelor înserate în planul de învăţămînt.

Cine nu poate citi nu înţelege semnificaţia cuvintelor pe care le înregistrează, nu sesizează relaţiile dintre ele într-o propoziţie, a relaţiilor dintre propoziţii în frază.[3] Pe scurt cuvintele sau formele capătă aspect de „mozaic" — după cum se exprimă A. Moles — în loc să se constituie într-un ansamblu structural, plin de semnificaţie. În orice caz există o adevărată prăpastie între a şti să citeşti şi a şti să înveţi, a şti să exploatezi lecturile, adică să te slujeşti cum trebuie de acest mijloc specific care este textul tipărit.[4] Cine nu ştie citi nu se poate instrui, nu poate realiza nici un progres care să-l conducă spre performanţa performanţelor: autoinstruirea şi autoeducaţia.

De ce? În parte chiar din cauza educatorului care, pregătit să citească literatură, citeşte, în egală măsură, şi critică literară, nu odată chiar mai mult, deoarece înseşi revistele literare cuprind mai multe discursuri critice publicate şi citite, deseori, în detrimentul creaţiei. În consecinţă, independent de ceea ce precizează programa, chiar faţă de ceea ce îi oferă manualul — dată fiind şi înclinaţia celor mai mulţi dintre ei spre crearea şi recrearea operei — intraţi în clasă, în loc să citească şi să recitească textul, să-l comenteze pornind de la el spre el, să-i ajute pe elevi să-l perceapă raţional şi estetico-emoţional pînă la transformarea lor în autori ai acestor demersuri, recurge la prelegeri şi expuneri, care vizează într-o măsură mai mică scriitură. În această situaţie, paradoxal, în ora de literatură sau lectură nu se exersează actul citirii, se eludează textul, la care se ajunge adesea prin intermediul lecturii a doua sau chiar a treia, iar elevii novici învaţă să citească zbătîndu-se, fără să ştie, într-un „spaţiu oscilatoriu" derutant. În alt caz, profesorul recurge la lucru cu manualul evitînd scriitura — reprodusă integral sau parţial — în favoarea lecturii autorului de manual care, de cele mai multe ori, realizează comentariul sau analiza din idei sau colaje desprinse ori decupate din studiile de critică ori de istorie literară şi, de ce să nu recunoaştem, de multe ori, mai inaccesibile decît opera însăşi.

Pentru a evita o asemenea situaţie, profesorul este dator să lucreze în exclusivitate cu textul. Critica şi istoria îi orientează calea de a ajunge la el, la unele semnificaţii mai greu de sesizat, dar în nici un caz nu-i pot fi substituite. Munca cu textul se desfăşoară pe îndelete prin exerciţii diferite, întrebări variate ale căror răspunsuri se găsesc doar în text, probleme ale căror soluţii nu pot fi aflate decît reîntorcîndu-i la text, determinîndu-i să zăbovească asupra lui.

Textul, prin urmare şi nu altceva, este şi trebuie să fie întotdeauna obiectul lecturii, materialul cu care lucrează profesorul şi elevii, obiectul acţiunii didactice în sensul cel mai bun. Unitară, chiar atunci cînd nu-i decît un fragment sau o suită de microtexte, scriitura incită prin conţinutul şi forma sa, prin întrebările şi răspunsurile la atîtea întrebări formulate ori virtuale utilizate ori încă nu în dialogul cititor — operă, iscat, susţinut şi coordonat permanent de profesor. Încercarea de a i se suprapune insistînd asupra conţinutului sau formei creaţiei prin comentarii interminabile, în afara textului, este în detrimentul realizării impactului cu opera, inclusiv a bunelor sale intenţii. Asemenea demersuri îndepărtează cititorul în formare de creaţie, de priceperea şi perceperea sa raţională şi estetico — emoţională, cel puţin în primele etape, cînd exersarea actului citirii, deprinderii şi automatizării sale sînt indispensabile în realizarea progresului şcolar.

În pofida unui adevăr inalienabil prin care se afirmă că arta şi literatura nu au nevoie de intermediari, profesorul de limbă şi literatură română este şi trebuie să medieze continuu contactul elevului cu opera, mai mult la început, şi din ce în ce mai puţin spre ultimul an de liceu. În acţiunile sale — preeminent în lecţie — întreprinse pentru a-l ajuta pe educat să se apropie de operă, să o citească, să o perceapă, el *nu-i chemat să impună valoarea cu orice preţ, valoarea cutărei sau cutărei opere, ci să-i sprijine pe elevi să o descopere sau să o redescopere singuri, să se pătrundă de sensurile ei multiple, să-i înţeleagă mesajul manifestat şi să sesizeze mesalele latente, imanente, oricărei opere destinate studiului în şcoală.* În fond, valoarea operei există independent de cineva anume, ea este atestată prin capacitatea de a gîndi şi percepe, de a o evalua şi impune prin trăire plenitudinară de către cititorul pertinent.

Lecția de literatură nu-i și nici nu trebuie să ajungă vreodată un presing exercitat asupra elevilor pentru a recunoaște valoarea unei opere. Impunerea ei în acest fel o face mai devreme sau mai tîrziu superfluă. Viața ne-a demonstrat că atîtea opere a căror valoare am căutat-o chiar atunci cînd acestea nu o aveau, ca s-o impunem, n-au rezistat în niciun fel și cu certitudine nu vor putea avea altă șansă. Valoarea operei există și devine în raport cu cititorul, cu vîrsta și cu experiența sa, cu disponibilitățile sale, toate, dar absolut toate, urmarea firească a instrucției și educației. Recunoașterea valorii este, după opinia noastră, consecința lucrului bine gîndit și bine făcut cu textul, cu deosebire, urmarea citirii corecte, conștiente și critice, dialogului constructiv și civilizat, realizat permanent cu ea. Dirijat îndeaproape, niciodată tutelat, elevul ajunge să găsească și să regăsească în operă reflexul vieții, în funcție de timpul care a generat raportul dintre ceea ce e nou și preexistent în creația unui scriitor, în creația unui popor, comparativ cu alt popor.

Dar, poziția de intermediar a profesorului mai presupune și grija sa pentru asigurarea continuă a acordului și racordului oricărei considerații, afirmații la scriitură — obiectul lecturii — partenerul dialogului. În caz contrar, opera încetează să mai existe pentru cititorul sau cititorii virtuali în cauză — chiar atunci cînd nu-i vorba numai decît de creație, rezultatul colaborării atîtor factori variabili, ci și în situația în care conducem pe cineva spre ea.

Valabilitatea aserțiunii „mulți chemați puțini aleși" este aceeași și în cazul formării cititorului — toți învață cititul, dar nu toți ajung — foarte puțini — cititori critici sau istorici literari, — destinați să prelungească viața creației înscriind-o și reînscriind-o în epocă, acțiuni ce-i impun drept cărturarii săi, nu în puține cazuri, alături de creatorii operelor propriu-zise. *Finalitatea demersurilor noastre educative o constituie cititorul de rînd, obișnuit, capabil să citească cu scopul de a se informa, de a ține pasul cu progresul și cuceririle științei și tehnicii*, de a deveni — acela sau acei care ajung în învățămîntul superior — biologi, chimiști, fizicieni, medici, ingineri sau matematicieni, artiști ori profesori — performanțe imposibile de atins fără stăpînirea deprinderii de a citi. O asemenea performanță este rezultatul muncii învățătorului, în mod deosebit, profesorului de limba română și al tuturor profesorilor. Ea asigură predarea — învățarea majorității disciplinelor cuprinse în planul de învățămînt, finalitatea actelor și acțiunilor muncii cu textul, diacronic și sincronic cu realizarea celorlalte obiective fundamentale ori speciale ale procesului de învățămînt. Atingerea sa este posibilă prin sensibilizarea educaților, dirijarea acțiunilor ale căror autori ajung cu timpul, spre descoperirea și promovarea valorii, distingerea ei de nonvaloare. Cînd educatorii care predau și-i învață pe elevi celelalte discipline își permit să abuzeze de explicații, din dorința de a fi înțeleși, de a-i convinge pe elevi că stăpînesc materia, riscă să aducă deservicii muncii profesorului de literatură, ceva mai mult consolidării deprinderii de a citi corect, conștient și expresiv, dobîndirii habitudinii de a lectura. Aceasta cu atît mai mult cu cît se știe și se și acceptă că lectura cărților inclusiv a manualelor, a însemnat dintotdeauna informare, instrucție și educație, în sensul cel mai larg. Ea dă consistență și sens existenței însăși, cînd e efectuată bine, cînd are finalitatea ori finalitățile scontate — înțelegerea mesajului, perceperea și receptarea complexă a creației. În acest caz cartea (textul, lectura sa) poate să devină un mod de a fi — *cititul, deprinderea primară a culturii noastre, poate determina o existență, fără să o proiecteze iremediabil într-un spațiu imaginar*. Lectura de gradul al doilea — performanță spre care tindem — că cititorul descoperă motivele și finalitățile în propria-i sferă, poate să dea ființei lectorului un raport particular [5], ajutîndu-l să se înființeze pe sine. Un asemenea cititor — avem în vedere cititorul format, nu neapărat critic, ci obișnuit — contribuie la procesul de creare și recreare a operei, potrivit temperamentului firii și personalității sale.

Concomitent cu deprinderea lecturii, învățarea și desăvîrșirea ei, educatorul inoculează celui sau celor educați priceperi și deprinderi de muncă intelectuală, mai ales trezește simțul, gustul, emoția, dispoziția și sentimentele estetice și le cultivă totodată, pune bazele imaginației și gîndirii creatoare, memoriei și limbajului. Organizarea muncii cu textul favorizează imaginația, posibilitatea de a reprezenta și chiar recrea scriitura lecturată. Cît de important este să atingem, așadar, acest obiectiv în atari condiții, ne putem da seama, dacă avem în vedere *modul de a citi*, percepe și recepta rațional și estetico-emoțional un text. Acesta devine condiția exigenței noastre ca oameni, ca popor — în stare să primească și să transmită ideatica oricărei opere citite pentru cei de astăzi și pentru posteritate. Păstrarea acestui fel contribuie, de ce nu, la menținerea identității noastre naționale, ajungînd o problemă de viață și de moarte. [6]

Și totuși elevii citesc relativ puțin. Ancheta noastră realizată pe un eșantion de elevi ce învață în județul Timiș, — 649 — relevă că: din aceștia 259 citesc „Drapelul Roșu", „Szabad Szo", „Neuer Banater Zeitung", 187 citesc „Scînteia", „Scînteia tineretului" sau „România Liberă", „Știință și Tehnică", revistele de Matematică și Fizică, Chimie; 300 vizionează emisiunile televiziunii și aproape 400 ascultă radioul în mod curent.

În fața unor asemenea rezultate, învățămîntul nu poate rămîne indiferent, rolul său este de a ajuta tinerii să citească, să filtreze torentul informațiilor de toate felurile furnizate de cărți, mediile de informare și să

contribuie la clarificarea, consolidarea și aprofundarea lor. În fond, citim să ne instruim. În acest scop trebuie să citim încet în spiritul mult invocatului dicton „festina lente", cu creionul și hîrtia la îndemînă pentru a nota răspunsurile cărții la eventualele nedumeriri și, mai cu seamă, pentru a consemna noile întrebări, întocmind fișe, făcînd adnotări etc. Lectura unei lucrări științifice, a unui articol sau studiu, lectura unui autor-filozof este un dialog cu el în care se regăsește tot farmecul și primejdia unei discuții din viața de toate zilele. Farmecul trebuie să știi să-l guști; trebuie să știi să asculți timp îndelungat să te deprinzi a-l urmări pe gînditor în toate meandrele și ezitările gîndirii sale [7]. Uneori fascinația lecturii, cărții științifice, priceperea ideilor sale, poate crea impresia înțelegerii depline a autorului, ceva mai mult iluzia că felul lui de a gîndi e chiar gîndirea noastră și de aici toate consecințele cunoscute.

Lectura e un dialog. În ce măsură reușesc elevii să-l realizeze, în ce fel sînt ei în stare să dialogheze perpetuu cu cartea, cu autorul și ideile sale, să-l accepte ori să-l respingă, recurgînd de fiecare dată la argumente, constituie, după cum am subliniat, sarcini ale lucrătorilor cu cartea, ale tuturor acelora care vor să învețe să lucreze cu ea, să o citească și să o înțeleagă, să se împărtășească din conținutul ei.

Dobîndirea acestor abilități presupune un exercițiu permanent, la început dirijat, coordonat și apoi, din ce în ce mai mult subordonat muncii autonome. Aceasta nu înseamnă, cum spunea foarte bine Claparède că educația activă reclamă ca *educații* să facă tot ceea ce doresc, ea cere mai ales ca ei *să dorească tot ceea ce fac*, „ca ei *să acționeze* și *nu* ca *să fie acționați*". Infuzarea acestui îmbold, acestor trebuințe, motive sau interese pentru carte se realizează diacronic și presupune aptitudinea pentru autoformare, pentru autodidaxie. Elevul va fi cu atît mai capabil de a se autoforma cu cît i se vor crea, în anii de școală, mai multe situații de responsabilitate, de autonomie, care sînt cele mai în măsură de a-i da gustul efortului personal și dorința de a progresa.

Cărțile au un titlu sau altul, sînt încercări ale autorilor de a răspunde unor întrebări pe care și le-au pus ei înșiși, ori semenii lor. Știm însă că întrebările sînt imanente firii copilului, ele fac parte din el, din dimensiunile sale existențiale. Din asemenea considerente, punerea lor la îndemîna educaților — în și la momentul oportun — este o datorie a fiecărui educator, tocmai pentru că ele, cărțile dau răspunsul și nu sting izvorul întrebărilor ci, dimpotrivă, îl stimulează, îl fac să crească.

În contextul unui chestionar completat de un alt eșantion de 477 elevi din clasele a X-a a XI-a și a XII-a din care, clasa a X-a 120, a XI-a 175, și a XII-a 182, la întrebarea: Ce cărți ai citit și te-au ajutat în formarea ta pentru viață și muncă? ei au dat mai multe răspunsuri și foarte variate. Aproape de necrezut este însă faptul că 212 nu au citit nici o carte, de fapt, nu menționează nici una, adică 53 (a X-a), 60 (a XI-a) și 99 (a XII-a). Ceilalți au citit diverse lucrări, titlurile acestora fiind reproduse, de regulă, aproximativ ori modificate. Numărul celor care le-au citit variază în medie între 10 și 15. Depășesc — *Amintiri despre viitor* de D e n i k e n E r i c k Van — 27 (a XI-a), 58 (a XII-a); *Pumnul și palma* 17 (XI), *Poezii* de M. S o r e s c u, N. S t ă n e s c u, Șt. A. D o i n a ș etc. Sfidarea mondială de J J. S e r v a n S c h r e i b e r — 18 (a XI-a), 32 (a XII-a); și Ce este viața? Spirit și materie de E. S c h r ö d i n g e r — 25 (a X-a), 29 (a XII-a); *Șocul viitorului* de A. T o f f l e r — 19 (a XI-a), 31 (a XII-a). Au mai fost amintite 72 de titluri din care 31 au fost reproduse aproximativ, 22 inexact și 19 incomplet.

În raport cu cele desprinse în urma analizei chestionarului amintit, în funcție de constatările prilejuite de nenumărate asistențe la lecții și activități didactice consacrate muncii cu cartea, se impun, fie și numai ca obiect al reflecției educatorilor următoarele:

1. Studierea cu atenție a programelor și manualelor școlare în vederea proiectării fiecărei acțiuni în raport cu particularitățile psihice și de vîstă ale educaților și obiectivele urmărite;

2. Formarea și consolidarea priceperilor și deprinderilor de a lucra cu manualul și cartea (memorarea și reproducerea numelui autorului, titlului, editurii, ediției, redarea conținutului, stabilirea caracterului cărții și, în raport cu vîrsta și pregătirea, valorii sale) în general, cultivarea dragostei și respectului față de carte și valoarea ei intrinsecă;

3. Angajarea colectivului pedagogic, a fiecărui cadru didactic în parte, inclusiv a bibliotecarului, într-o activitate susținută, sistematică, permanentă, de propagandă a cărții, organizată și desfășurată în forme cît mai variate (prezentarea cărții de către educator și treptat de către educați, recenzarea ei, fișarea, utilizarea sa integral ori parțial pentru a realiza un simpozion, medalion, moment literar, întîlnirea cu autorul, proces literar, realizarea unei lucrări de sinteză etc.) cu metode și procedee active care să permită integrarea mijloacelor de învățămînt auxiliare și să înlesnească impactul cu realitatea și lumea cărții;

4. Îndrumarea și controlul lecturii trebuie să devină, în egală măsură, sarcină permanentă a învățătorului sau dirigintelui care împreună cu bibliotecarul sînt datori să coordoneze activitatea colectivului pedagogic al clasei și împreună să asigure asistența pedagogică de a lucra cu cartea tuturor elevilor și a fiecăruia în parte;

5. Păstrarea manualelor și a cărților — preocuparea învățătorului și a dirigintelui

pentru realizarea bibliotecii personale de către fiecare elev;

6. Pentru evitarea oricărei situații paradoxale, profesorul, indiferent de specialitate, va îndruma procesul de inoculare a priceperilor și deprinderilor de a citi corect, conștient și expresiv, prin exersarea actului citirii în cadrul predării — învățării fiecărei discipline, permanent și mai ales în momentele de realizare a muncii independente.

Cu toată încrederea ce o manifestăm însă cărții, puterii sale de a acționa asupra formării copilului, a omului în general, din practica predării — învățării literaturii, din urmărirea sistematică a puterii sale de înrîurire sincronic și diacronic, ne-am convins că literatura, cartea în general determină schimbări nebănuite în viața și personalitatea elevului. Subliniem însă faptul că ele nu sînt și nu pot fi sesizabile decît în timp. „Cine crede că o carte are influențe imediate, se înșeală. Ea poate avea efecte mari asupra cîte unui ins. Au fost desigur multe îndoctrinări, multe revelații, multe mutații de catacter produse de lectura unei cărți dar din acelea care să producă schimbări esențiale, imediate, nu."[8]) Tocmai de aceea ca educatori nu putem pune totul pe seama cărții. Ea nu-i decît unul din factorii care poate exercita influențe, poate crea un comportament obiectivat ori mai multe. Dar, de aici și pînă la considerarea lecturii drept panaceu, condiția și cauza înfăptuirii sarcinilor educației multilaterale, însemnă a supraestima și implicit a greși. Noi nu contestăm faptul că lectura educă, stimulează și realizează autoinformarea și autoeducarea subiectului, dimpotrivă credem și susținem că răul, carențele ce transpar în comportamentele obiectivate ale educaților sînt consecințele organizării și desfășurării deficitare a acțiunilor educative, inclusiv ale acelora cu cartea, fără finalitate, considerate insignifiante, otioase, eludate, nebăgate în seamă, tocmai cum nu sînt luate în considerare sărurile, importanța lor, într-un banal pahar cu apă de băut.

Oricum ar fi, trebuie să reținem că educația nu-i posibilă fără aportul cărții, respectiv al lecturii. Ea — aidoma manualului — nu-i însă decît una din condițiile devenirii, formării și educării multilaterale a elevului, alături de atîtea altele cunoscute.

BIBLIOGRAFIE

1. Al. Paleologu, *Bunul simț ca paradox* Ed. Cartea românească
2. Ibidem
3. A. Moles, *Sociodynamique de la culture*, Paris, Mouton, 1966-67 — Citat după B. Schwartz, *Educația mîine* p. 157.
4. B. Schwartz, *Educația mîine*, E.D.P. București, 1976, p. 157
5. N. Balotă, *Arta lecturii*, Ed. Cartea românească, 1978, p. 6.
6. x x x , *Rolul criticii literare în dezvoltarea creativității artistice* — Colectivul A.I.C.L. de la Delfini în „România literară" nr. 46, 47, 48/1982
7. E. Faguet, *Arta de a citi*, Ed. Albatros, 1973, p. 25
8. C. Toiu, În cotidianul Delo, Zagreb, septembrie 1977, reprodus în „Galeria cu viță sălbatică", Ed. Eminescu, București, 1979

Contribuții actuale la tehnologia didactică

La EDITURA DIDACTICĂ și pedagogică a apărut o culegere de studii, coordonată de prof. dr. Teodor Mucica, *Îndrumător metodic pentru folosirea mijloacelor de învățămînt*. Necesitatea acestor studii se motivează la începutul volumului, precizîndu-se că „astăzi este unanim recunoscut faptul că mijloacele de învățămînt sînt instrumente de lucru indispensabile în transmiterea informației ca act de predare și, în același timp, în asimilarea cunoștințelor și formarea deprinderilor ca act de învățare. Avînd această calitate, ele nu mai pot fi privite ca simple „obiecte de observație", ci ca veritabile instrumente de care profesorul și elevul se folosesc în activitatea de predare-învățare" (p. 3).

Volumul de față se structurează în două mari secțiuni: una teoretică (capitolele I—II) și una cu implicații practice (capitolele III—VI).

Primul capitol fixează locul mijloacelor de învățămînt în contextul tehnologiei didactice, insistîndu-se în mod deosebit și detaliat asupra funcțiilor pedagogice ale mijloacelor de învățămînt și asupra orientărilor moderne în concepția de realizare a mijloacelor de învățămînt. Capitolul următor aduce precizări cu privire la structura nouă pe care o presupune lecția în condițiile folosirii eficiente a mijloacelor de învățămînt. Trebuie subliniat faptul că în această direcție schimbările sînt de ordin calitativ, ele presupunînd adoptarea unei atitudini creatoare în conducerea procesului didactic, creșterea gradului de participare a elevilor la descoperirea și însușirea cunoștințelor noi, precum și sporirea posibilității de a folosi activitatea diferențiată în cadrul învățămîntului.

Partea „aplicativă" a acestui volum cuprinde, mai întîi, descrierea cadrului optim de folosire și integrare a mijloacelor de învățămînt în activitatea didactică — laboratorul și cabinetul de specialitate. Se pune accentul pe dotarea corespunzătoare a laboratorului (cabinetului de specialitate) și pe necesitatea maximei funcționalități a acestui cadru, fără să se piardă din vedere crearea unui microclimat favorabil desfășurării lecției și prevederea măsurilor de securitate absolut necesare pentru evitarea oricăror accidente (cap. III).

În următoarele două capitole sînt prezentate aspecte ale strategiilor didactice de folosire a aparaturii de laborator și de integrare a mijloacelor audio-vizuale în procesul de învățămînt. Accentul se pune — și e firesc — pe integrarea aparaturii de laborator în studiul disciplinelor fundamentale și al celor de specialitate, întrucît, „însușindu-și pe cale experimentală bazele științelor, încorporate în disciplinele fundamentale și de specialitate, elevii își formează un orizont intelectual solid, pe care se clădește pregătirea lor practică, profesională" (p. 107).

În ultimul capitol sînt cuprinse orientarea de ansamblu și complexele de măsuri și acțiuni, care au drept scop asigurarea unei dotări raționale și echilibrate a unităților școlare cu mijloace de învățămînt.

Lucrarea de față, prima de acest fel în literatura noastră de specialitate, întemeiată pe o bogată experiență și bazată pe prevederile Legii educației și învățămîntului, precum și pe cercetările recente în acest domeniu, este de o utilitate imediată în procesul didactic.

Prof. ELENA BERCEA
Șc. gen. nr. 10, Timișoara

Evaluarea combinată în realizarea eficientă a învăţării

Prof. ELISABETA GEORGESCU
Liceul Pedagogic Bucureşti

Întotdeauna educaţia a fost determinată de caracterul şi nivelul dezvoltării economice a societăţii, dar în condiţiile actuale, prin sporirea caracterului prospectiv al culturii, evoluţia educaţiei tinde să preceadă nivelul dezvoltării economice, creşte rolul educaţiei în formarea dimensiunii subiective a calităţii vieţii. Educaţia urmăreşte predominant valorificarea potenţialului de creativitate, de inteligenţă, de sensibilitate al fiecăruia. Din perspectiva educaţiei prospective (Gaston Berger ş.a.), caracteristica noii didactici a procesului de învăţământ este trecerea de la logica celor trei D (docendi = *a învăţa; dicendi* = a spune; *discendi* = a selecta) la logica celor *trei* i (invenţie, iniţiativă, inovaţie). *Epistemologic*, învăţământul modern încearcă să apropie procesul de învăţământ de un veritabil proces de cunoaştere.

Pentru învăţământ, ca subsistem al sistemului social, tendinţa cea mai semnificativă o reprezintă nevoia de inovare a tuturor componentelor în concordanţă cu nivelul actual şi tendinţele viitoare ale evoluţiei sociale. Modernizarea învăţământului devine o necesitate permanentă, o componentă deontică a statutului profesional didactic.

Rolul profesorului în învăţământul contemporan cunoaşte mutaţii importante. Îmbinînd calităţile de teoretician, cercetător, practician, cadrul didactic este organizatorul şi conducătorul procesului de predare-învăţare, avînd ca raţiune primordială să formeze capete care să gîndească şi să acţioneze independent. Profesorul este chemat să-şi asume sarcina concertării teoriei cu cercetarea şi practica, ceea ce reclamă din partea lui o continuă întoarcere spre nou, înţeles în sens experimentalist, conştiinţa actului inovării.

În tripla sa calitate, cadrul didactic aplicînd teoria în practică, în contexte psihopedagogice strict determinate, este necesar să perfecţioneze continuu generalizările psihologiei pedagogice care „trebuie privite mai mult ca ipoteze care sugerează o acţiune adecvată, decît ca reguli specifice de a proceda"[1]. Aceasta pe baza unei continue activităţi de căutare, experimentare urmărind selecţia şi descoperirea unor noi modalităţi de acţiune pentru transpunerea în realitate a scopurilor educaţiei. Desigur, descoperirea celor mai eficiente modalităţi de acţiune este precedată de o clară formulare a scopurilor de atins şi de raportarea acestora la comportamentele concrete ale elevilor. Definirea operaţională a obiectivelor prin care se realizează o translaţie a scopurilor în rezultate comportamentale facilitează acţiunea profesorului de a aprecia gradul de adecvare al practicilor actuale şi de a decide ce schimbări sînt necesare.

În activitatea practică, în confruntarea cu faptele social-educative se manifestă necesitatea de a lua decizii din mers, de a acţiona conform unei ipoteze generată sub impulsul momentului evaluînd eficienţa acţiunii sale. În multe situaţii profesorul este solicitat să realizeze fugitiv cea mai bună analiză, să formuleze cea mai adecvată ipoteză de lucru şi să întreprindă cea mai completă evaluare în condiţiile date. În acelaşi timp se impune ca profesorul să se preocupe de emiterea de ipoteze într-un mod mai teoretic, de realizarea unor inovaţii substanţiale, de experimentarea şi evaluarea riguroasă a rezultatelor prospectînd în mod intenţionat maximalizarea rezultatelor învăţării.

Sarcina sporirii eficienţei învăţământului ridică probleme deosebite în legătură cu verificarea şi aprecierea rezultatelor învăţării, conducerea ştiinţifică şi perfecţionarea continuă a activităţii de învăţare necesitînd exercitarea unei funcţii speciale de evaluare.

Acţiunea de evaluare care angajează profesorul în relaţia de cooperare cu elevii are profunde implicaţii de natură: psihologică (afectiv-motivaţională, cu consecinţe adînci asupra unor trăsături de personalitate, cu o serie de urmări foarte importante pentru desfăşurarea procesului de învăţare); social-economică (una din cauzele cele mai frecvente ale eşecului şcolar constînd în modalitatea de evaluare aversivă, coercitivă); socio-profesională (optarea pentru anumite tipuri de licee şi profesii în funcţie de rezultatele la obiectele de profil corespunzătoare).

Este unanim recunoscut rolul stimulativ-motivaţional al evaluării, dar mai puţin interes se acordă contribuţiei acesteia în desfăşurarea eficientă a procesului învăţării.

[1] Ausubel, David; Robinson Floyd, *Învăţarea în şcoală*, E.D.P., Bucureşti, 1981, pag. 642.

Evaluarea, avînd funcția de a determina gradul în care diferitele obiective pedagogice au fost atinse pentru ca în raport de acest nivel să se organizeze perfecționarea în continuare a activității, presupune numeroase scopuri specializate. Considerăm ca principal scop al evaluării supravegherea învățării elevilor, facilitarea acesteia și a activității cadrelor didactice.

O evaluare corespunzătoare impune raportarea la obiective definite operațional, apreciază măsura în care randamentul elevului realizează obiectivele propuse, explică randamentul scăzut, natura dificultăților. „Aprecierea formativă are ca unic scop de a recunoaște unde întîmpină elevul o dificultate, în ce constă ea și de a-l informa asupra celor constatate"[2].

Avînd în vedere noul statut al cadrului didactic în acord cu exigențele integrării, cu principalele direcții ale modernizării învățămîntului, precum și multiplele semnificații ale evaluării randamentului școlar am inițiat un experiment natural vizînd creșterea eficienței învățării la obiectul pedagogie, pe baza îmbinării evaluării scrise și orale.

Scopul experimentului: stimularea interesului pentru cunoașterea problemelor didacticii, accentuarea caracterului operațional și funcțional al cunoștințelor, exersarea capacităților creatoare, dezvoltarea sentimentului responsabilității socio-profesionale, probarea ipotezelor.

Ipoteze de lucru:

Dacă se va utiliza la fiecare lecție verificarea scrisă îmbinată cu cea orală este posibil ca rezultatele învățării să fie mai bune;

Dacă verificarea va fi raportată la obiective operaționale *cunoscute* de elevi este probabil să se obțină progrese semnificative în dezvoltarea capacității de autoapreciere și autoreglare a activității de învățare;

Verificarea scrisă predictivă fiind axată pe „organizatorii cognitivi" va duce la creșterea gradului de înțelegere a noilor cunoștințe;

Verificarea realizată continuu și formativ va contribui la creșterea interesului de cunoaștere.

Eșantionul: colectivul clasei a XI-a D, 37 elevi.

Tehnica de desfășurare: tehnica grupului unic.

Factorul experimental: utilizarea la fiecare lecție a verificării scrise și orale axate pe „punctele critice".

Fazele experimentului:

Faza de constatare. Durata: două săptămîni. Metode: observația, convorbirea, probe de control.

Rezultate ale observației: s-a constatat o slabă participare a elevilor la lecție; număr restrîns de răspunsuri la întrebări adresate gîndirii cauzale, convergente, divergente; reușită parțială a momentelor de activitate independentă în scopul dobîndirii sau consolidării cunoștințelor; operarea greoaie cu cunoștințele însușite în dobîndirea altora noi.

Rezultate ale concordării: aproximativ 85% din elevi au motivat rezultatele obținute prin faptul că timpul afectat studierii la pedagogie este direct proporțional cu ponderea obiectului în planul de învățămînt (o oră pe săptămînă), deoarece sînt determinați să studieze mai mult la obiectele cu 2—3 ore pe săptămînă deși sînt conștienți de importanța cunoașterii pedagogiei în pregătirea profesională. 15% dintre elevi au subliniat că nu s-au acomodat încă cu noul colectiv constituit în urma examenului de treapta a II-a, cu noul cadru didactic, cu exigențele acestuia.

Rezultate la proba de control: media pe clasă — 5,54

Faza experimentului propriu-zis. Durata aplicării factorului experimental a fost de două luni.

Desfășurarea experimentului. Pregătirea fiecărei lecții s-a realizat prin elaborarea proiectului didactic ca și în faza de constatare. S-a introdus „Caietul de activitate independentă" pe care elevii rezolvau sarcinile date în verificarea scrisă, aceasta fiind raportată, atît la obiective de învățare, de transfer cît și de interpretare. În funcție de scopul verificării (de predicție, de dobîndire, de consolidare) și de secvența lecției în care se realiza am centrat sarcinile îndeosebi pe „organizatorii cognitivi" (punctele critice, ideile ancoră). Durata rezolvării independente a sarcinilor nu a depășit 10 minute. După această confruntare individuală, în scris cu sarcinile am organizat dezbaterea frontală a acestora prin care se realiza conexiunea inversă imediată.

Îmbinarea celor două forme de verificare (scrisă și orală) am realizat-o în unele lecții în momentul verificării, în altele în dobîndirea cunoștințelor, cînd prin strategia didactică aplicată am formulat cerințe prin care elevii au fost puși în situația să selecteze, să reorganizeze și să valorifice cunoștințele însușite anterior pentru descoperirea altora noi, în alte lecții în secvența fixării, sistematizării cunoștințelor nou asimilate.

Corectarea activității independente am efectuat-o într-un mod deosebit, în sensul că elevul este confruntat cu noi cerințe în vederea remedierii neînțelegerilor, aprofundării cunoștințelor, perfecționării priceperilor, deprinderilor etc., în loc să primească răspunsul corect. După caz, corectarea s-a concretizat în formularea de noi sarcini, în trimiteri bibliografice, în solicitarea unor exemplificări, argumente, stabilirii de relații, găsirii variantei optime de organizare a unei lecții de probă etc. Spre exemplu, la itemul: „Să se argumenteze necesitatea optimizării strategiilor expozitive și diminuă-

[2] Landsheere, Gilbert, *Evaluarea continuă a elevilor și examenele*, E.D.P., București, 1979, pag. 213

| Nr. crt. | Nume și prenume | NATURA DIFICULTĂȚILOR | | |

CONCLUZII

Fără a absolutiza rolul evaluării combinate avînd în vedere că eficiența acesteia se realizează în interacțiune cu celelalte componente ale actului didactic, considerăm că utilizarea ei corectă în conexiune cu elementele sistemului are urmări pozitive asupra desfășurării activității didactice.

Prin utilizarea acestei modalități de evaluare se valorifică intens timpul pentru învățarea în clasă, se activizează toți elevii în aceeași unitate de timp, în loc să se „asculte" 4—5 elevi în 15—20 de minute.

Chiar dacă în confruntarea mintală cu problemele, elevul nu a găsit răspunsul, nu a ajuns la nici un rezultat practic, faptul că s-a preocupat de găsirea soluției îl sensibilizează, îi stimulează interesul încît în cadrul dezbaterii frontale va participa și recepta mult mai eficient conținutul respectiv.

Prin autocorectarea sarcinilor cuprinse în verificarea scrisă, elevul este solicitat să sintetizeze, să organizeze, să integreze noile cunoștințe în sistemul conceptual anterior, să sesizeze relațiile, conexiunile, să le exprime coerent, fără contradicții;

În același timp, sporește participarea afectivă a elevilor, se dezvoltă trăsături pozitive de voință (independența în acțiune, în optarea pentru anumite soluții, perseverența). De asemenea se exersează capacitatea de autoapreciere obiectivă, elevul comparînd răspunsul la proba scrisă cu cel realizat după autocorectare.

Aplicînd sistematic evaluarea scrisă îmbinată cu cea orală axată pe „organizatorii cognitivi" (ideea centrală este raportată la structura generală, noțiunea nouă va fi introdusă cu ajutorul acelor noțiuni care o leagă de structura dezvoltată inițial) crește gradul înțelegerii cunoștințelor și capacitatea de a opera cu ele.

În dobîndirea cunoștințelor bazată pe folosirea strategiilor euristice, verificarea, prin cerințele formulate, devine un moment al instruirii prin care se solicită exersarea priceperilor și deprinderilor în aplicarea cunoștințelor în situații variate, rezolvarea de probleme noi etc.

Menționăm că se pot nota rezolvările activităților independente din verificările curente, fără a se face caz de notă, întrucît scopul este de a preveni neînțelegerile și de a le lichida. De asemenea se pot nota elevii pe baza participării orale în soluționarea frontală a cerințelor cuprinse în verificarea scrisă, acesta fiind un aspect secund, evaluarea efectuîndu-se în scop formativ. Elevul trebuie determinat să participe deschis la discuții, fără teama notei mici, fiind convins că este acceptat așa cum se află, că nu este „verificat". În aceste condiții solicită îndrumarea pentru a deveni independent.

În corectarea activităților independente, într-o anumită etapă, elevii pot fi solicitați să se corecteze reciproc.

Rezultatele obținute confirmă ipotezele, punînd în evidență valoarea formativă a evaluării în sporirea performanțelor învățării dar și în dezvoltarea motivației intrinseci și a capacității de autoevaluare.

Ghid didactico-aplicativ*

PREOCUPAREA de a moderniza învățămîntul românesc în latura sa metodologică are deja vechime, dar realizarea practică a acestui deziderat s-a dovedit anevoioasă. Au apărut numeroase lucrări în intenția modernizării procesului de învățămînt, cu variate interpretări și opinii, unele cu soluții moderne, eficiente, altele modernizate mai mult în limbaj, în terminologia folosită, fără a ajuta prea mult pe linie metodologică înnoitoare pe cei care țin efectiv orele de compunere.

A realiza orele de compunere-expunere în concordanță cu cele mai noi concepții lingvistice și psihopedagogice, nu este o sarcină ușoară pentru învățători. În sprijinul lor au venit Vasile Molan și Marcela Peneș, care le-au oferit *Metodica desfășurării orelor de compunere-expunere la ciclul primar* care sporește numărul cărților accesibile înregistrînd un salt calitativ evident pe linia modernizării în fapt a concepției și practicii didactice privind compunerea școlară pentru învățămîntul primar.

De obicei, lucrările cu caracter metodic prescriu modalități de lucru, sugerează căi, variante, însoțind metoda recomandată de afirmația că „este eficientă", fără a furniza datele necesare formării unei concepții în legătură cu fenomenul didactic respectiv. În astfel de situații, cadrele didactice fără experiență, neavînd clară relația cauză-efect, n-au repere pentru a-și alege varianta metodică optimă și, desigur, au o slabă intervenție creatoare în proiectarea și desfășurarea lecțiilor.

Formarea unei concepții clare în legătură cu fenomenul instructiv-educativ specific unui obiect școlar este cel puțin la fel de importantă ca cerința descrierii unor algoritmi metodici. *Metodica* elaborată de Vasile Molan și Marcela Peneș are — printre altele — și meritul că însoțește fiecare soluție metodică recomandată cu lămuriri legate de mecanismul psihologic al învățării și al încorporării în ființa elevilor a mesajelor instructiv-formative ale orelor de compunere-expunere.

Autorii subliniază, pe capitole, utilitatea fiecărui set de informații, valoarea instrumentală, operațională sau funcțională a acestora, cerințele didactice care trebuie avute în vedere în orele de compunere-expunere pentru a realiza eficient obiectivele școlare.

Redusă ca dimensiuni (191 de pagini), cu enunț clar și cu structură metodică în concordanță cu destinația sa, lucrarea propune soluții pentru toate problemele pe care le ridică orele de compunere-expunere în învățămîntul primar.

Metodica mai cuprinde planuri de lecții (schițe orientative), texte pentru dictări, ortograme, materiale de sprijin pentru desfășurarea diferitelor tipuri de compuneri. Autorii au preluat ce este valoros din metodicile anterioare, indicînd sursa, au ținut seama de particularitățile psihice ale elevilor, și-au valorificat bogata experiență perso-

Lector dr. ALEXANDRU POPESCU-MIHĂEȘTI și prof. OVIDIU TOMA

(Continuare în pag. 18)

* Vasile Molan, Marcela Peneș, Metodica desfășurării orelor de compunere-expunere la ciclul primar, E.D.P., București, 1983

Constante ale comportamentului moral în adolescența timpurie

Prof. DOINA CALOMFIRESCU
Liceul Industrial nr. 11, Arad

MORALA ESTE RAȚIONALITATE SOCIALĂ INSTITUITĂ CA PRINCIPIU ȘI FORȚĂ ORGANIZATOARE A COMPORTAMENTULUI UMAN. În formele dinamice și particulare a comportamentelor morale ale indivizilor ce compun o societate sălășluiește acel principiu organizator și ordonator care este tipul de raționalitate socială, adică necesitatea ei specifică, pe care o numim morală și prin care tipul de raționalitate socială se reproduce continuu .
Printre factorii care contribuie din plin la reproducerea tipului de raționalitate socială ca morală comportamentală integrăm, în mod inevitabil, școala și educația. Modelînd comportamentele morale ale tinerelor generații în fluxul lor continuu, școala și educația reproduc tipul de raționalitate socială specific societății noastre ca comportament moral, ca morală socială și individuală.

Dinamica interiorizării raționalității sociale ca principiu organizator al comportamentului uman, are în adolescența timpurie (14—15 ani) o serie de constante. Pe baza observațiilor acumulate în practica educațională, corelate cu chestionare date elevilor din 18 clase a IX-a (Liceul Industrial nr. 11 și Liceul Industrial nr. 7 Arad) vom încerca să descriem trei dintre marile constante comportamentale ale elevilor de această vîrstă pentru a sesiza dinamica, gradul și specificul interiorizării raționalității sociale în morala vîrstei, în vederea formulării și precizării cîtorva scopuri și obiective ale educației morale specifice acestei perioade. Virtutea acestei reguli metodologice în studierea comportamentelor morale a fost formulată de J. Piaget în mod explicit: „Singura metodă bună în studiul faptelor morale constă, desigur, în a urmări îndeaproape un număr cît mai mare de cazuri individuale... Este necesar ca observarea să fie corelată cu chestionare"[1]. Această regulă metodologică a fost urmată cu consecvență.

1. Pînă la această vîrstă responsabilitatea este sintetizată și ierarhizată ca structură determinativă a comportamentului moral, dar fenomenul nu este pe deplin încheiat și desăvîrșit.

La întrebarea: ce înțelegeți prin responsabilitate morală? o parte dintre elevi nu pot răspunde (aproximativ 20%), iar o altă parte formulează enunțuri explicative care probează înțelegerea sensului termenului. Răspunsuri ilustrative: „responsabilitatea este conștiența față de faptele proprii", „gîndirea asupra faptelor tale", „a recunoaște fapta săvîrșită", „răspunderea unei persoane față de comportările sale", „a fi stăpîn pe faptele tale", „răspunderea pe care ți-o iei cînd faci ceva", „este «vina» pe care o iei asupra ta în unele fapte, acțiuni, idei", „răspunderea fiecărui om pentru faptele sale", „cînd judecata ta răspunde de faptele tale, cînd după ce ai făcut ceva te gîndești dacă ai procedat bine sau nu, cum trebuia să procedezi pentru ca totul să fi ieșit bine" etc.

Pentru adolescentul de această vîrstă responsabilitatea este, după cum ilustrează răspunsurile elevilor: *a)* dominanta globală a faptului moral; *b)* rațiunea devenită moralitate comportamentală; *c)* dinamică comportamentală. În mod spontan elevii intuiesc că în dinamica comportamentală raționalitatea devine morală, că morala este un alt nume dat rațiunii.

Încercările elevilor de **explicare a responsabilității corelate cu observarea dinamicii comportamentelor lor morale** pun în evidență faptul că *responsabilitatea, ca sistem determinativ, participă la construirea moralității comportamentului adolescentului* de această vîrstă la nivelul următoarelor instanțe comportamentale, dintre care unele sînt manifeste, altele sînt latente. Cunoașterea lor are o deosebită importanță pentru educația morală la această vîrstă.

1. *Instanțe manifeste: a)* în prima instanță generează, prin derivare și concretizare din regulile morale, dar mai ales din experiențele sale morale și din interacțiunea faptelor morale, permisiunile și interdicțiile specifice situației date, responsabilitatea implicîndu-se în dinamica motivelor și scopurilor acțiunii, participînd la construirea intenționalității; *b)* în a doua instanță, participă la generarea înfăptuirii actului moral ca obiectivare a intenționalității în act, precum și la construirea celor mai bune modalități din

[1] J. Piaget, *Judecata morală la copil*, EDP, București, 1980, p. 75—76.

punct de vedere moral, a acestei obiectivări. Aceste două secvențe sînt sesizate de către elevi și într-un fel sau altul ei le pot explica.

2. *Instanțe latente: a)* ca instanță de control, relativ autonomă, generează autoevaluarea actului moral. Această secvență este mai puțin sesizată ca necesitate de către elev; *b)* generează, prin sumație în timp, din experiențele morale atitudinea morală în fața lumii ca etos comportamental. În acest sens, putem vorbi de un etos comportamental adolescentin, caracterizat prin autoconstrucție morală de sine și devenire.

Schema generală a funcționalității responsabilității ca structură morală a comportamentului adolescentului acestei vîrste este cea universală, aceeași schemă o găsim și în comportamentul adultului. Diferă doar consecvența ei de manifestare ca structură totală. La adolescent ea funcționează discontinuu, secvențele latente nu apar întotdeauna, nu devin întotdeauna manifeste în dinamica comportamentului moral. De aceea, practica educației morale trebuie să se concentreze îndeosebi pe construirea secvenței „*2a*", deoarece autoevaluarea este momentul reflecției morale, al conceptualizării actului moral și în dinamica comportamentală constituie secvența ei de feedback, de autocorectare și autoreglare comportamentală. De asemenea, educația morală trebuie să se centreze pe secvența „*2b*", pentru a ajuta adolescentul să-și sintetizeze experiențele morale într-o atitudine morală optimistă și demnă în fața lumii. În acest sens, adolescentul așteaptă mult de la noi, ca educatori și ca adulți, și adeseori nu-i oferim nici pe departe atît cît ar trebui.

De ce poate responsabilitatea îndeplini rolul de structură determinativă a moralității comportamentului, implicîndu-se atît de profund în structurile comportamentale? Pentru că ea reprezintă, dintre toate structurile morale, cea mai tare ipostază a rațiunii și a raționalității sociale. Ordinea logică și rațională a organizării societății și a existenței umane este cea a responsabilității. Ea este interiorizată în structurile morale ca răspundere pentru propriile acte și ca asumare conștientă a consecințelor ce decurg din ele. Pe aceasta se întemeiază hegemonia sa de structură generativă de criterii de alegere și respingere a modelelor alternative de comportament într-o împrejurare dată. Ea devine răspunzătoare, în cea mai mare măsură, de structurarea lanțurilor cauzale în declanșarea, susținerea, finalizarea, reglarea și controlul continuu al procesului comportamental. *Responsabilitatea morală este trăită în desfășurarea și finalizarea actului comportamental ca sentiment al justiției, al binelui moral, ca și conștiință a realizării uneia dintre variantele cele mai bune de comportament dintre cele posibile în situația dată.* Prin aceste determinații ale sale, responsabilitatea, ca structură morală, înscrie comportamentul moral în ordinea raționalității sociale, a justiției.

Deși disfuncționalitățile responsabilității ca sistem determinativ a moralității comportamentului elevilor din adolescența timpurie sînt încă numeroase și se manifestă tipic sub forma comportamentelor indisciplinate, subestimarea și încălcarea cerințelor și interdicțiilor, brutalizări și insulte reciproce etc. responsabilitatea este dominantă.

Educația morală trebuie să ajute elevul în fixarea responsabilității ca structură determinativă a comportamentului cît mai de timpuriu, prin conștientizarea ei în toate contextele comportamentale și să o transforme în prima dintre deprinderile morale. Aceasta cu atît mai mult cu cît atunci, cînd va ieși din școală, nimeni și nimic nu-l va scuti de răspunderea pentru propriile sale acte.

3. Faptul moral este modul fundamental de existență al moralei pentru adolescentul acestei vîrste, iar morala este învățată și asimilată ca fapt moral, ca dinamică comportamentală.

La întrebarea: ce înțelegeți prin morală? răspunsurile elevilor se detașează în două grupe: *a)* cei care intuiesc sensul general al termenului morală, dar nu-l pot explica și ca urmare răspunsurile sînt „nu știu" sau dau definiții metaforice de genul: „morala este cea mai aleasă însușire a unui om". Aceștia sînt aproximativ 9%; *b)* ceilalți identifică morala cu practica criticii. Răspunsuri tipice: „Prin morală înțeleg critica și atragerea atenției de a nu mai face ceva a doua oară", „prin morală înțeleg atunci cînd ai făcut o faptă reprobabilă și cineva vine și îți ține un discurs prin care înțelegi că trebuie să te îndrepți", „ceva între ceartă și pedeapsă", „un mod de îndreptare a greșelilor pe o cale pașnică" etc.

Această identificare a moralei cu practica criticii își are originea în dinamica fenomenului moral real, în practica educațională care abundă în criticarea greșelilor la această vîrstă. Morala este gîndită în contextul practicii morale, a faptelor morale, gîndirea morală fiind la această vîrstă strîns legată de contextele morale factuale. Acest lucru ne îndreptățește să afirmăm că morala este însușită și asimilată de către adolescentul acestei vîrste nu atît ca ansamblu de principii și norme, cît ca fapte morale, ca acte morale și modele acționale integrale cu care adolescentul operează în construirea propriului comportament. Alan Montefiore, sesizînd dinamica învățării moralei colectivității de către individul căreia îi aparține ca fapte, scrie această observație incisivă: „Este indiscutabil că mulți oameni își însușesc normele morale de la colectivitate, învățîndu-le ca fapte și operînd cu ele ca modele, fără ca vreodată să bage efectiv de seamă că aceste lucruri diferă".[2]

Interiorizînd faptele morale ca modele comportamentale integrale, adolescentul interiori-

[2] Alan Montefiore, *Introducere modernă în filozofia moralei*, Ed. științifică, București, 1972, p. 224.

zează implicit și ordinea rațională existentă în profunzimea lor, ca ordine rațională a propriului comportament. Din această realitate practic-acțională teoria educației morale a abstractizat „principiul exemplului personal" și a valorii exemplelor personale (ale adultului, prietenilor, părinților, dar mai ales ale educatorilor) în modelarea comportamentelor morale ale elevilor. Valoarea exemplelor personale constă în faptul că ele fac intuitive regulile morale și rațională (acestor reguli) din profunzimea lor.

Remarcăm că gîndirea elevului de această vîrstă generalizează, din multiplele copii ale memoriei sale asupra faptelor morale trăite sau la care a participat ca martor, aspectele acționale purtătoare de reguli morale, ceea ce pune în evidență faptul că la această vîrstă morala este aproape exclusiv înțeleasă ca mod de a fi, ca dinamică comportamentală. În felul acesta se argumentează încă o dată justețea tezei lui Piaget cu privire la „natura empirică a vieții morale"[3].

Ordinea rațională a vieții sociale cuprinde ca determinație și aspect de prim plan, nu atît proclamarea principiilor morale și construirea de sisteme teoretice de morală, cît moralitatea comportamentelor indivizilor ce o compun.

4. Comportamentul solidar. Specific vîrstei, ca o constantă comportamentală cu implicații și exigențe educaționale dintre cele mai complexe, este nevoia de solidaritate umană, care se manifestă atît de pregnant încît adeseori ia forma ambivalenței morale. Ambivalența morală „ca posibilitate pentru un subiect de a resimți în același timp și într-o situație dată două sentimente opuse"[4] față de același fapt moral, se structurează complex la adolescent în strategiile sale de interacțiune cu ceilalți. La întrebarea: cum apreciați copiatul? *a)* un act urît, reprobabil, o formă de furt; *b)* nu este un act urît; *c)* este un mod de a te descurca, 99% dintre răspunsurile elevilor sînt în favoarea variantei „*a*". La întrebarea, formulată în diferite variante și contexte de întrebări: l-ai spune profesorului pe colegul care copiază?, 99,7% dintre răspunsuri sînt „nu". Motivațiile invocate de elevi, în ordinea ponderii lor, sînt: „nu vreau să mă urască colegii", „nu vreau să spună colegii că sînt pîrîtor", „nu-l voi spune ca să nu-mi facă și el rău cu alte prilejuri" etc., „nu, pentru că tot nu știe și la examenul de treaptă tot nu va lua notă de trecere", „nu, pentru că tot nu știe, deoarece știința nu se poate copia" etc.

Un fapt este condamnat sută la sută, dar totuși colegii nu l-ar divulga pe făptaș. Cauzele, așa cum reies din răspunsurile elevilor, le putem clasifica în două categorii: *a)* teama de consecințe, teamă că acel coleg și alții care s-ar solidariza cu el îl vor ocoli și va rămîne izolat; *b)* această solidaritate nu împietează în cele din urmă asupra rezultatelor finale care vor pune oricum ordine în cele din urmă în lucruri („nu-și va lua examenul de treaptă", „tot nu știe"). Dorința de justiție este unanimă, dar nimeni nu dorește să se plaseze în ipostaza de justițiar.

În situații morale net polarizate, dar și nominalizate, comportamentele elevilor sînt solidare fără echivoc cu ceea ce este bine, ele exprimînd astfel nevoia puternică de justiție și de dreptate specifică vîrstei, ca expresie a rațională și a nevoii de rațională a existenței. La întrebarea: profesorul crede că elevul X a săvîrșit o faptă reprobabilă, dar nu el a comis-o, ci altul, și îl pedepsește. *Tu cum ai proceda?* Răspunsurile elevilor nu mai pun în evidență nici un fel de ambivalență morală și sînt în ordinea ponderii lor: *a)* făptașul să se ridice în picioare și să spună că el a făcut-o, pentru că nu este just ca cineva nevinovat să fie pedepsit; *b)* l-aș spune pe făptaș, pentru că nu este drept să sufere un nevinovat.

Răspunsurile din categoria „*a*", care prevalează, demonstrează ordinea rațională: este mai logic să-ți recunoști singur vinovăția, decît să te divulge alții; responsabilitatea este individuală.

În condiții de anonimat și de neputință a identificării autorului, nimeni nu l-ar spune pe făptaș, ci preferă ca toți să suporte consecințele, așa cum ilustrează un răspuns tipic: „între elevi există o anumită solidaritate și este considerat pîrîtor cel care divulgă". Ambivalența morală, convertită de data aceasta în responsabilitate colectivă, se manifestă din nou, din aceeași teamă de izolare și dezaprobare a grupului. În acest caz, morala devine expresia voinței generale a grupului de elevi, cu normele sale implicite și această ambivalență morală va fi depășită odată cu vîrsta și cu maturizarea socio-morală.

Ne întîlnim aici cu fenomenul „normelor implicite" ca voință a grupului, contradictorii normelor explicite, contradicție ce naște ambivalența morală. „De multe ori normele implicite sînt reglatori mai puternici ai grupului în comparație cu normele explicite... Normele implicite nu sînt întotdeauna convergente cu cele explicite, fapt care provoacă, adesea, anumite contradicții, ce se manifestă în termen de conflict de norme".[5]

Acest „conflict de norme" poate exista și ca ambivalență morală.

Dialectica normelor implicite și a celor explicite în desfășurarea comportamentului adolescentului, analizată la obiect și cu multă obiectivitate de către Emil Păun în lucrarea citată, integrează ca o subiacentă, cu valoare de rațională socială, ceea ce David F. Ricks numește „nevoia excesivă a adolescentului de a aparține la

[3] J. Piaget, *Judecata morală la copil*, EDP, București, 1980, p. 205.

[4] *Dictionnaire de la philosophie*, Larousse, Paris, 1980, p. 16.

[5] Emil Păun, *Socio-pedagogie școlară*, EDP, București, 1982, p. 146.

ceva"[6]. Această nevoie imperioasă a adolescentului de apartenență la ceva, la clasa sa în cazul nostru, care să-i asigure securitatea morală și afectivă, chiar și fizică în ultimă instanță (bătăile „din orice" sînt caracteristice la această vîrstă) este răspunzătoare de ambivalența sa morală. Însăși această ambivalență morală este pentru adolescentul acestei vîrste, lipsit de maturitate și de posibilitatea confruntării cu ceilalți, expresia nevoii de comunicare și de solidaritate, a nevoii de evitare a disonanței morale și de apartenență la grupul său. Nevoia de comunicare, de solidaritate prin apartenență este răspunzătoare de construirea strategiilor sale de interacțiune cu semenii, prin adoptarea voinței generale a grupului ca regulă comportamentală deși, teoretic și rațional, el poate dezaproba această voință generală. Din nevoia de solidaritate și de comunicare adolescentul acestei vîrste face concesii și compromisuri.

Solidaritatea umană se înscrie în ordinea rațională a existenței societății, dar nu orice strategii de comunicare și solidaritate sînt morale. Acest aspect comportamental impune o educație morală cu strategii de mare complexitate și de cunoaștere perfectă atît a grupului clasei, cît și a fiecărui elev în parte.

În concluzie, dialectica comportamentului moral în adolescența timpurie evidențiază așa cum am încercat să exp icăm, prin cîteva dintre constantele sale, unele structuri reglatorii care conțin propriile lor contradicții ce le generează mișcarea spre o raționalitate plenară și spre maturizare. Educația morală nu poate face abstracție de acestea. De aceea, formarea comportamentelor morale ale adolescenților implică: *a)* accentuarea conștientizării de către adolescent (prin strategii și tactică pedagogică adecvată) a caracterului de tipar logic socialmente necesar și socialmente validat al comportamentului moral, ca expresie a necesității organizării rationale a propriei vieți; *b)* conștientizare, de către adolescent, a necesității construirii comportamentului moral pe valorile responsabilității individuale; *c)* conștientizarea de către elev a faptului că morala este rațională ce conferă ordine și frumusețe vieții; că morala este rationalitate socială instituită ca principiu și forță organizatoare a comportamentului uman, pe care-l înscrie astfel în spațiul libertății rationale.

[6] David F. Ricks, *Personalitate și educație*, în volumul *Psihologia procesului educațional*, sub redacția lui J.R. Davitz și S. Ball, E.D.P., București, 1978, p. 334.

Contribuția disciplinelor tehnologice la pregătirea forței de muncă

Prof. ing. dr. EUGENIA BALAȘA
Inspectoratul Școlar al municipiului București

ACTIVITATEA PROBLEMATICĂ INVESTIGATĂ

CREAREA UNEI ECONOMII MODERNE, bazată pe aplicarea largă a celor mai noi cuceriri ale științei și tehnicii în toate domeniile de activitate, asigurarea progresului rapid al întregii noastre societăți sînt indisolubil legate de pregătirea în mod corespunzător a forței de muncă, de organizare în mod științific a producției. Fără a neglija sau micșora importanța investițiilor materiale, se impune a fi subliniat rolul decisiv al forței de muncă ca factor esențial al dezvoltării economice în condițiile progresului tehnic modern.

Imperativele revoluției științifice impun în mod necesar pregătirea și perfecționarea profesională a omului la cel mai înalt nivel al științei și tehnicii actuale. Caracteristicile producției moderne, născute din noile tehnologii, din transformările mijloacelor și obiectului muncii, duc la extinderea procesului de automatizare, la apariția unor noi meserii și implicit la multiplicarea valențelor personalității umane. Între eforturile de realizare a unor noi strategii, educația tehnologică — latură importantă a formării personalității contemporane — capătă ponderе deosebită și ample implicații în întregul proces instructiv-educativ.

Programul Partidului Comunist Român, tezele și directivele Congresului al XII-lea al P.C.R., Conferința Națională a partidului, indicațiile prețioase date de secretarul general al partidului, tovarășul Nicolae

Ceaușescu, conturează și orientează amplu proporțiile și modalitățile pregătirii forței de muncă prin școală, integrarea școlii cu producția, cu cercetarea, dezvoltarea aptitudinilor tehnice a creativității, integrarea socială a tinerei generații. Școala are sarcina de a da societății cadrele necesare cu o calificare bazată pe un fundament de cultură generală, o gîndire și o pregătire tehnică dezvoltată, suficiente deprinderi practice pentru a acționa conștient în muncă și a putea trece cu ușurință de la o activitate la alta. Astfel format, individul va fi capabil nu numai să aplice ceea ce a învățat și să-și valorifice în mod creator cunoștințele pentru a aduce o contribuție originală, proprie la lărgirea bazei materiale a economiei, dar el va fi, în același timp, și un promotor al noului în profesiunea sa, este o cale deschisă spre adoptarea rapidă și eficientă la modificările structurale ale industriei, ale tehnologiilor și mijloacelor de producție moderne.

OBIECTIVELE, IPOTEZA ȘI METODA DE CERCETARE

Revoluția științifică tehnică este o profundă revoluție în dezvoltarea forței de muncă. Numai o forță de muncă, calitativ pregătită poate realiza o economie modernizată cerută de epoca contemporană și viitoare. Învățămîntul devine astfel „industria de bază a viitorului". Producția are nevoie de oameni pricepuți care să știe să mînuiască tehnica modernă. Trebuie ca fiecare în specialitatea lui să se preocupe de temeinica cunoaștere a tot ce este modern. Învățămîntul trebuie să depășească stadiul în care se transmite un volum mare sau mic de cunoștințe, chiar dacă ele sînt avansate și devine lăcașul de formare tehnică, profesională, științifică și culturală a viitorilor specialiști, să formeze „muncitorul intelectual" (cum îl numește secretarul general).

Pentru a observa fenomenul tehnic din rîndul tineretului, modul prin care școala contribuie la formarea forței de muncă am întreprins o cercetare în școlile din municipiul București, avînd ca obiectiv principal modul în care disciplinele de specialitate, instruirea practică productivă contribuie la calitatea pregătirii profesionale a absolvenților. Din acest obiectiv general au derivat și celelalte obiective specifice și anume modul în care disciplinele tehnice generale, abordate interdisciplinar (în corelarea cu disciplinele fundamentale și de cultură generală, social-politice) pot asigura cunoștințele de bază pentru disciplinele specifice meseriei; modalități de organizare științifică a procesului de pregătire practică (baza materială, conținutul programelor, contractarea, formarea unei atitudini disciplinate, corecte în procesul muncii; stimularea creației tehnice care poate conduce la o participare critică, creatoare la realizarea produselor muncii; modul în care cadrele didactice contribuie la stimularea interesului pentru profesie, pentru însușirea celor mai moderne tehnologii.

De aici și ipoteza prin care în contextul dezvoltării dinamice, economico-sociale, cu înalt ritm, din țara noastră, ca rezultat al introducerii cuceririlor științei și tehnicii în toate domeniile de activitate, școlii îi revine un rol important în pregătirea calitativă a forței de muncă, iar disciplinele tehnologice au o contribuție deosebită în formarea tehnică a absolvenților pentru o integrare socio-profesională rapidă în producție, pentru educarea pentru muncă, prin muncă a tineretului.

VERIFICAREA IPOTEZEI DE LUCRU CU AJUTORUL UNOR INDICATORI

Pentru verificarea ipotezei s-au avut în vedere mai mulți indicatori și anume:

1) Profesionali și de pregătire prin școală; conținutul pregătirii tehnologice pe baza planului de învățămînt și a programelor școlare în concordanță cu cerințele indicatoarelor tarifare de calificare profesională; felul activității practice productive, conținutul planului de producție care poate conduce la însușirea unei profesii; stimularea creativității tehnice; perfecționarea cadrelor didactice și a maiștrilor instructori pentru a contribui la formarea profesională a absolvenților.

2) Moral-politici și cultural-educativi; însușirea documentelor de partid și de stat cu privire la dezvoltarea ramurilor economiei naționale; creșterea productivității muncii, reducerea consumului de materii prime, materiale, energie și combustibili; formarea unei concepții materialiste științifice, dialectice despre lume și societate; formarea unei atitudini disciplinate de muncă, față de avutul obștesc; modul de participare democratică la actul de predare-învățare, la organizarea și conducerea științifică a procesului de practică productivă; accesul la cultură pentru formarea multilaterală a personalității.

3) Sociali și psihosociali: modul conștient de pregătire pentru activitatea la clasă și de producție cu aspecte de într-ajutorare, de formare a unor colective închegate de clasă, satisfacție în muncă, dorința de policalificare și manifestarea acestor atitudini în colectivele muncitorești unde fac practică elevii în ultimii ani de studii și ca absolvenți.

Analizînd toți acești indicatori s-a putut contura finalitatea aplicativă a cercetării și anume, propuneri pentru ameliorarea și optimizarea procesului de predare-învățare și de instruire practică, perfecționarea formatorilor de forță de muncă, asigurarea tuturor condițiilor pentru desfășurarea unui învățămînt formativ tehnologic.

Atît indicatorii cît și ipoteza de lucru au condus la o structurare eficientă a instrumentelor de lucru a metodologiei specifice

de lucru. Structura instrumentelor de cercetare a permis construirea unei viziuni globale asupra pregătirii profesionale a elevilor. Aceasta are la bază cunoştinţele şi deprinderile profesionale ca raport în cadrul căruia motivele de interes personal şi general se intersectează.

Un prim gen de investigaţie a fost de ordinul sondajelor de opinie, discuţiilor, privind modul în care elevul îşi imaginează şi consideră că are încorporate în activitatea lui teoria, principiile, deprinderile specifice meseriei. O astfel de sursă a informaţiilor a fost considerată insuficient de concludentă din cauza probabilităţii unui oarecare subiectivism din partea celor investigaţi. De aceea, accentul a fost pus nu atît pe conţinutul răspunsului, ci mai degrabă, pe observarea ansamblului de răspunsuri, pe grupe de întrebări, care vizează cîmpuri diferite de interes. O astfel de metodă a plasat subiectul investigat în faţa unei probleme de rezolvat şi nu a unor mărturisiri personale.

O altă modalitate de recoltarea informaţiilor asupra pregătirii profesionale a elevilor a constituit-o observarea asupra activităţii de predare-învăţare în cabinete şi laboratoare, de pregătire în ateliere-şcoală şi în producţie. Observarea s-a realizat pe baza unor fişe de observare în funcţie de cerinţele de ansamblu ale profesiei respective. Şi în acest caz raportarea s-a făcut dinspre elementele obiectivelor spre cerinţele profesiei ceea ce a confirmat cercetării şi caracterul de acţiune, adică de intervenţie directă în realizarea pregătirii tehnologice a elevilor.

O altă metodă s-a constituit din analiza produselor activităţii de muncă a elevilor, produs care înglobează cunoştinţele teoretice ale elevilor, priceperile şi deprinderile lor practice. Acestea oglindesc ştiinţific pregătirea profesională pentru exercitarea concretă a unei profesii.

Unele informaţii privind conţinutul cunoştinţelor tehnologice cerinţele de perfecţionare a cadrelor didactice şi a maiştrilor instructori au fost culese şi pe baza unui chestionar, grupate pe seturi de probleme referitoare la varietatea aspectelor implicate, urmărindu-se atît obţinerea unor date generale cît şi efectuarea unor analize pe tipuri de loturi (în funcţie de profesie, sexe etc.), precum şi sub raportul gradului de realizare a obiectivelor propuse.

CARACTERISTICILE LOTURILOR STUDIATE

S-a avut în vedere ca subiecţii investigaţi să reprezinte structura forţei de muncă a municipiului Bucureşti pentru care cele 84 de licee asigură pregătirea tehnologică de profil. În acest scop au fost cuprinşi în cercetare 5 040 de elevi, din 79 de licee, 250 de cadre didactice, 150 de maiştri instructori, 100 de muncitori din atelierele de producţie din 20 de întreprinderi. Elevii au fost selectaţi din toţi anii de studii (deci între 15—18 ani), reprezentînd în unele şcoli în medie 10% din numărul elevilor, şcoală iar cadrele didactice au fost alese pe criteriul gradelor didactice (3% cu definitivatul în învăţămînt, 34% cu gradul II, 63% cu gradul I) şi după responsabilitatea în colectiv şi anume 97 au fost şefi de catedre tehnice.

Maiştrii instructori au fost selecţionaţi după încadrarea în colectivele de muncă şi anume 96% cu funcţia de bază în învăţămînt şi 4% din acei maiştri din producţie care predau în regim plata cu ora. Muncitorii chestionaţi au fost numai aceia care au o înaltă pregătire profesională şi care au contribuit la formarea forţei de muncă.

Pe sexe, situaţia s-a prezentat astfel:

— pentru elevi-proporţie egală (50%) pentru a vedea atitudinea elevilor pentru formarea profesională;

— pentru cadre didactice: 87% femei, ponderea deţinînd-o acestea în rîndul profesiilor; 13% bărbaţi;

— pentru maiştrii instructori şi muncitori; 94% bărbaţi; 6% femei.

Obiectivele cercetării, precum şi caracteristica lotului investigat au determinat structurarea cercetării studiindu-se modalităţile de însuşire a cunoştinţelor tehnice prin disciplinele de profil şi aplicarea acestora în procesul de instruire practică, eficienţa economică a instruirii pe baza planului de producţie, deci dezvoltarea componenţei productive a educaţiei tehnologice.

Elevii au fost chestionaţi asupra volumului de cunoştinţe predat prin disciplinele tehnice generale (mecanică, mecanisme şi organe de maşini, rezistenţa materialelor etc şi utilitatea acestora, modul în care nu se reproduc noţiunile disciplinelor fundamentale, dacă se abordează interdisciplinar, şi, în acelaşi timp, sintetic. Apoi s-a lărgit sfera asupra disciplinelor tehnice de profil (utilajul şi tehnologia lucrărilor în anumite meserii, desenul tehnic, maşini şi utilaje, acţionări şi automatizări etc.) în corelare cu modul de realizare practică a experienţelor şi lucrărilor în laboratoare şi ateliere. La întrebarea: „Cît din ceea ce se predă le dă posibilitatea să facăceva, să efectueze practic ceva?“ peste 80% din elevi au răspuns că, în ultimul timp, disciplinele tehnologice au căpătat un permanent caracter aplicativ, majoritatea orelor desfăşurîndu-se în laboratoare în ateliere sau direct în producţie. Elevii lucrează din ce în ce mai mult individual, pe grupe, folosind fişe de lucru, foi de platformă, îndrumătoare pentru lucrări de laborator. Ei pot descoperi defecţiuni tehnice, montează subansamble, desenează, schiţează, efectuează calculul de reparaţii curente, capitale, determină o rezistenţă admisibilă, un efort unitar, stabilesc criterii de organizare ştiinţifică a proceselor tehnologice, efectuează încercări mecanice, control de calitate etc. În instruirea practică rezolvă sarcini de producţie efectivă datorită cunoştinţelor tehnologice despre proprietăţile mate-

rialelor, aleg schițele, verificatoarele, dispozitivele, lucrează cu aparate de măsură și control, știu să lucreze pe mașini, unelte și utilaje, contribuie la repararea acestora. Sarcinile planului de producție fiind stabilite în aceleași condiții cu ale muncitorilor pentru categoria respectivă (I, a II-a și a III-a), cerințele de desfășurare a practicii productive sînt identice cu ale producției. Elevii folosesc documentația tehnică, își organizează judicios locul de muncă, respectă normele de tehnica securității muncii și se simt implicați într-un proces de realizare a unor produse utile economiei naționale. Așa se explică aprecierile muncitorilor din producție care au afirmat că: „atunci cînd asigurăm elevilor locuri individuale de muncă, mașini bune, materie primă, SDV-uri, AMC-uri, documentație tehnică se comportă ca adevărați muncitori, cu productivitate corespunzătoare"; „de multe ori participarea lor este creativă, dau soluții pentru creșterea producției și a productivității"; „în condiții de muncă corespunzătoare au o atitudine corectă față de muncă, prezintă interes și afecțiune"; „fetele se comportă în același mod cu băieții dacă știm să le apropiem de tehnică, le destăinuim unele secrete ale meseriei, *le dăm locuri de muncă potrivite pentru ele*".

Pentru calitatea pregătirii profesionale un rol important îl are perfecționarea profesională, psihopedagogică și metodică a cadrelor didactice și a maiștrilor instructori. Acest fapt a fost scos în evidență și de cercetarea noastră deoarece cele mai bune rezultate în pregătirea elevilor le-au avut acele cadre didactice care au participat la cursurile organizate de ISMB, prin CPD și anume; pregătirea cadrelor care predau disciplinele: mecanică, mecanisme și organe de mașini, rezistența materialelor, mașini și utilaje; perfecționarea pe probleme de didactică, tehnici de muncă intelectuală, educație tehnologică etc.

Rezultatele activității conjugate pentru o pregătire tehnică calitativă a elevilor în timpul liceului asigură competență profesională a absolvenților în producție. Rezultatele elevilor integrați în activitatea socio-profesională sînt pe măsura pregătirii, în sensul că majoritatea absolvenților încadrați conform calificării din școală, își îndeplinesc sarcinile profesionale și au o corectă atitudine tehnică.

CONCLUZII

Din cercetările întreprinse au rezultat unele concluzii cu caracter pedagogic care trebuie să rămînă în atenția educatorilor.

Pregătirea tehnologică a elevilor asigură competitivitate profesională forței de muncă necesară producției, dacă aceasta se bazează pe o temeinică pregătire în științele fundamentale, de cultură generală și social-politică; abordarea acestor cunoștințe trebuie să se realizeze sistematic, interdisciplinar pentru a forma deprinderi de muncă intelectuală simultan cu abilitățile manuale.

• **Pregătirea tehnologică** să se realizeze prin metode care stimulează creația și creativitatea tehnică deoarece avem în vedere că manevrele de schimb a forțelor noastre este ideea, inteligența creatoare, precum și dezvoltarea valorilor proprii ale personalității noi; operativitatea, folosirea creatoare a noțiunilor cunoscute, interpretarea fenomenelor economice, învingerea greutăților, dificultăților etc.

• **Educația profesională** se realizează numai cu metode științifice eficiente de cunoaștere a personalității elevului și canalizarea și dezvoltarea aptitudinilor spre cerințele finalității școlii. Pregătirea profesională îl raportează permanent pe elev la necesitățile societății în funcție de posibilitățile lui, pregătirea tehnologică a elevului contribuie la cunoașterea lumii în care trăiește și pentru care se pregătește.

• **Atitudinea față de muncă** a elevilor este influențată de climatul psihologic și moral, de gradul și modul de organizare a activității, de afirmare a personalității, acest climat influențează aptitudinile și capacitățile individuale profesionale cu deschidere spre autoperfecționare, perfecționare, recalificare etc., impuse de mobilitatea structurii vieții *spirituale și materiale*.

• **Pregătirea polivalentă a elevilor** este de fapt un loc de trecere prin diversele meserii și trebuie un efort pedagogic pentru o pregătire serioasă.

Școala trebuie să depășească etapa de a transmite cunoștințe în volum mare, chiar dacă sînt avansate și trebuie să-i formeze pe elevi din punct de vedere profesional, să *participe direct la experimentări, confruntări ale producției pentru găsirea unor noi soluții tehnice de producție moderne.*

Considerăm salutară inițiativa MEI de a solicita cadrelor didactice să-și unească eforturile pentru restudierea programelor școlare, manualele și a veni cu soluții concrete pentru revizuirea conținuturilor, eliminarea paralelismelor, renunțarea la unele probleme ce depășesc gradul de accesibilitate în funcție de particularitățile de vîrstă ale elevilor.

Aș propune *o mai bună colaborare între pedagogi, psihologi și cadrele didactice tehnice, pentru soluționarea unor probleme de suprasolicitare a elevilor, de integrarea elementelor tehnice în cadrul școlar firesc, strict necesar pentru zilele noastre și care am dori să intre în formarea fiecărui contemporan.*

Ghid didactic

(Urmare din pag. 11)

nală și au dat lecțiilor o orientare modernă. Cartea este de mare interes teoretic și practic pentru toți cei care se ocupă de dezvoltarea limbajului la elevi și de perfecționarea exprimării: educatoare, învățători, elevi de la licee pedagogice, profesori de română.

Metodica este concepută ca un ghid didactico-aplicativ, un instrument de lucru cu deschideri spre înnoire și aplicație creatoare.

Formarea atitudinii responsabile a elevilor față de instruirea practică

LUCIA VLĂDULESCU
București

În lucrarea de față ne propunem să prezentăm rezultate parțiale obținute în cadrul unei cercetări mai largi al cărei obiectiv principal l-a constituit optimizarea formării profesionale prin liceele industriale. Cercetarea s-a desfășurat pe o perioadă mai îndelungată (1980—1982) și și-a propus să indentifice unele din formele posibile de intercorelare optimă a pregătirii teoretice și practice a elevilor, să prospecteze un model optimizator privind pregătirea teoretică și practică, prin școală și întreprindere, în spiritul principiului politehnizării, al integrării învățământului cu producția, cu cercetarea.

Demersul metodologic al investigațiilor privind optimizarea formării profesionale prin liceele industriale a cuprins: studiul observativ de durată asupra contextului natural al activităților de formare profesională în liceele industriale, studiul documentelor și al rezultatelor școlare, probe de înțelegere tehnică, tehnica chestionarului.

Au fost cuprinse în cercetare clase a X-a și a XI-a din liceele industriale: „Unirea", „Semănătoarea" și „Electroaparataj" din București. Ne-am orientat asupra acestor licee întrucît ele cuprindeau tipuri de situații variabile, reprezentative pentru problemele luate în studiu. În același timp, ele ofereau terenul unei practici de formare profesională de durată.

În cele ce urmează vom prezenta rezultatele investigațiilor care au pornit de la ipoteza că eficiența activității de pregătire profesională crește în măsura în care elevul însuși devine conștient, înțelege necesitatea propriei formări, aderă afectiv și intelectiv la activitățile de instruire practică și la exigențele formative pe care le presupun acestea.

Conform ipotezei, în investigații am urmărit:

— să relevăm activitățile care polarizează în cea mai mare măsură interesul elevilor din liceele industriale, precum și cauzele care determină adeziunea lor la aceste activități;

— să cunoaștem modul în care concep și înțeleg elevii semnificația pregătirii practice în ansamblul formării lor;

— să decelăm factorii care generează și determină atitudinea elevilor față de instruirea practică, factorii care conduc la angajarea și raportarea conștientă a elevilor în procesul pregătirii lor prin liceu.

Adecvat acestor obiective, rezultatele obținute în sondarea opiniei elevilor au fost raportate la performanțele în pregătirea teoretică și practică, la performanțele probelor de înțelegere tehnică.

Ne vom referi în primul rînd la rezultatele obținute prin tehnica chestionarului și a convorbirilor individuale.

Chestionarul a fost conceput pentru culegerea unui evantai mai larg de date. Date cu privire la școala generală absolvită, măsura în care școala generală a contribuit la integrarea în activitatea din liceu, date despre performanțele pregătirii teoretice și practice, date referitoare la activitatea din liceu, la relația dintre pregătirea teoretică și practică, la modul de organizare și desfășurare a pregătirii practice (a n e x a nr. 1).

Prelucrarea statistică a datelor culese prin chestionar, coroborate cu rezultatele obținute prin celelalte metode, atestă că activitatea practică dă cele mai multe satisfacții elevilor din liceele investigate, întrunind cel mai mare număr de opțiuni (vezi histograma din a n e x a 2 pag. 20).

Dar pentru fiecare clasă se operează o serie de diferențe pertinente între elevi nu numai la nivelul interșcolar, ci și în cadrul aceleiași școli. De fiecare dată înțelegerea sensului activității practice este pregnant marcată de condițiile concrete în care se desfășoară această activitate în școală și întreprinderi. Diferențele semnificative sînt determinate în primul rînd de ambianța socio-educațională. Sistemul de relații în care este integrat și natura acestora determină atitudinea elevului în raport cu activitatea practică.

În acest sens sînt semnificative diferențele între elevii liceelor care au fost transformate din școli profesionale în licee industriale și cei din licee tehnice cu tradiție. Astfel, peste 81% din elevii claselor a X-a și 75% din elevii claselor a XI-a — de la Liceul „Semănătoarea" consideră că activitatea școlară care le dă satisfacții este activitatea practică.

Am încercat să decelăm natura mobilurilor și nivelul motivării acestei adeziuni. S-a desprins în primul rînd tendința elevi-

ANEXA 1

CHESTIONAR

Numele și prenumele .....
Clasa, specialitatea .....
Școala generală absolvită .....

Media la discipline de specialitate: Rezistența materialelor ..... Mecanisme și organe de mașini ....., Studiul materialelor ..... Mecanisme și organe de mașini ....., Studiul materialelor ....., Mecanică ....., Electrotehnică ....., Măsuri electrice și electronice .....
Media la pregătirea practică .....

Vă rugăm să răspundeți la întrebări, exprimîndu-vă opiniile dv. personale și sincere în legătură cu următoarele probleme: .....

1. Care din activitățile dv. din școală vă dau satisfacții?
   a) activitatea de pregătire teoretică;
   b) activitatea practică;
   c) activitatea în laborator;
   d) activitatea cultural-obștească;
   e) sportivă, ș.a.). *De ce?*

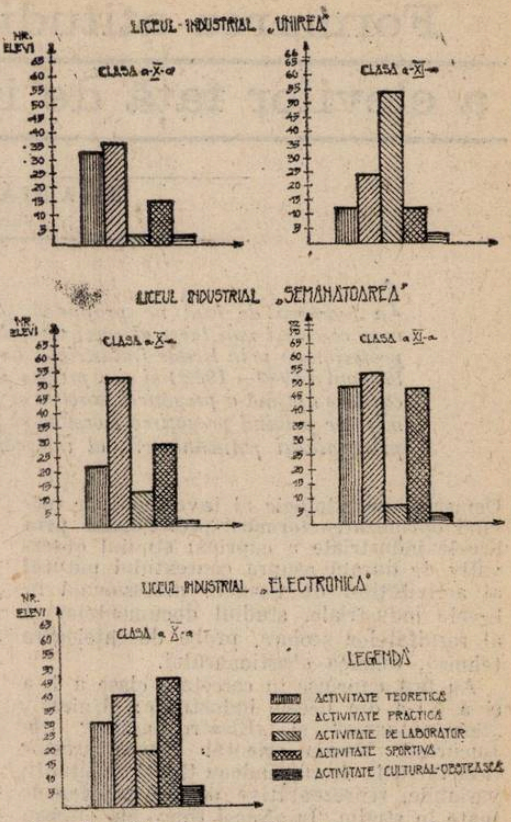
2. Pregătirea în școala generală a contribuit la integrarea fără eforturi deosebite în activitatea din liceu? Dacă nu, *care aspecte au fost mai deficitare.*

3. În ce măsură activitatea practică este în concordanță cu pregătirea teoretică. *(Încercați să exemplificați*

4. Care obiecte de învățămînt (și în cadrul acestora, ce cunoștințe) v-au fost foarte necesare, mai puțin necesare în reușita pregătirii practice a dv.? *(Enumerați în ordinea importanței).*

5. Modul actual de organizare și desfășurare a pregătirii dv. practice vă satisface? *Motivați, de ce?.*

ANEXA 2



lor de a se raporta direct, nemijlocit la meseria pe care o vor profesa. Din 53 de elevi din clasa a X-a, 22 consideră că activitatea practică le dă satisfacții deoarece în cadrul acesteia învață să execute piese; 23 — deoarece se pregătesc pentru viitoarea meserie; 4 — le place să lucreze; 2 — le folosește în pregătirea teoretică; 2 — nu motivează.

La clasa a XI-a, a aceluiași liceu, se înregistrează un evantai mai larg de motive. Ponderea cea mai mare o dețin însă tot cele prin care elevii se raportează direct la meserie. Apar și motive noi față de cele invocate de elevii clasei a X-a.

Diferențierea de motive de la o clasă la alta (de la a X-a la a XI-a) și nivelul acestora este caracteristică pentru toate liceele investigate. Acest fapt ne îndreptățește afirmația că, alături de ambianța socio-educațională, maturizarea psihică, lărgirea experienței de cunoaștere și de viață, reprezintă un alt factor important care determină concepția despre instruirea practică și atitudinea elevilor față de aceasta.

Elevii Liceului „Electroaparataj" menționează, în majoritate, activitatea practică drept activitate care le dă satisfacții. Din 64 elevi din clasa a X-a, 41 afirmă acest lucru. Tendința de a se raporta direct la meserie, la profesia în sine este mai atenuată. Aici apar elemente motivante noi care atestă nivelul de aspirație mai ridicat al elevilor din acest liceu în comparație cu cei de la Liceul „Semănătoarea": preocuparea pentru o pregătire practică de nivel superior, cu o deschidere mai largă spre cunoaștere, spre împlinire și nu exclusiv pentru a executa piese.

Elevii Liceului „Unirea". Motivele care îi determină pe cei din clasa a X-a să opteze pentru activitatea practică, se înscriu în aria celor menționate de elevii liceului „Electroaparataj". Deci, și pentru clasele a X-a ale Liceului „Unirea", activitatea practică dă cele mai mari satisfacții.

În schimb, pentru elevii clasei a XI-a ai acestui liceu, activitatea care dă cele mai mari satisfacții este activitatea de labora-

tor. Din 66 de elevi, 54 (peste 81%) menționează această activitate. Modul în care își argumentează opțiunea denotă o puternică motivare pentru activitatea de laborator („îmbină reușit activitatea practică cu cea teoretică", „pune în evidență tot ce știm", „ne dezvoltă capacitatea de cunoaștere, înțelegînd funcționarea practică a aparatelor", „tot ce se predă se reia la laborator", ne pregătește pentru meserie").

Comparînd opțiunile pentru activitatea de laborator ale elevilor din clasa a XI-a — Liceul „Unirea" — cu cele ale elevilor din clasa XI-a și a X-a din celelalte licee, precum și cu clasa a X-a din același liceu, se observă că numărul opțiunilor pentru activitatea de laborator este mic și foarte mic la aceștia din urmă. (Liceul „Semănătoarea" clasa a XI-a 9,7%; clasa a X-a 20%; „Electroaparataj" 31% și „Unirea" clasa a X-a 5%). Aceste rezultate reflectă o situație de fapt din școală, și anume: în liceele cu profil electrotehnic, matematică și fizică, alături de atelier școlar și practică în producție, s-a instituit o nouă formă de instruire practică: laboratorul de specialitate. În cadrul acestei forme de instruire elevii execută lucrări practice care implică cunoștințe din toate disciplinele tehnice de profil: mașini, aparate, acționări și automatizări, instalații electromecanice, măsurări electrice și electronice. Dacă la aceasta se mai adaugă nivelul superior de dotare a laboratorului din Liceul „Unirea", ne explicăm ușor motivarea puternică, adeziunea totală a elevilor la această formă de activitate.

Deși se pregătesc în același liceu, cei din clasa a X-a — doar 5% menționează activitatea de laborator. Aceștia sînt de profil mecanic, profil la care nu s-a instituit laboratorul de specialitate.

Bazîndu-se pe un principiu fundamental al cunoașterii tehnologice — principiul interdisciplinarității — laboratorul de specialitate reprezintă, fără îndoială, o modalitate de corelare a pregătirii teoretice cu pregătirea practică ce se va impune ca soluție de viitor pentru toate nivelele și profilele de pregătire tehnică.

În convorbiri ulterioare chestionării, un număr mic de elevi din Liceul „Unirea" au mai relevat drept activități practice eficiente pe cele desfășurate în atelierul școlar unde au reparat difuzoare, în întreprinderi unde au învățat să repare motoare, cînd au colaborat cu muncitorii să rezolve probleme de producție.

Care este atitudinea față de pregătirea teoretică a elevilor din liceele industriale investigate?

Cel mai mic număr de opțiuni pentru activitatea teoretică se înregistrează la clasele a XI-a — Liceul Unirea (clasele care aderă total la activitatea de laborator). La o privire superficială acest fapt ar părea surprinzător. Dar, în cadrul activității ce se desfășoară în laboratorul de specialitate se realizează o asemenea simbioză între teorie și practică încît cunoașterea teoretică nu este decît o etapă integrată organic cunoașterii tehnice și care își împlinește semnificația deplină în „realizat" în operaționalitate, astfel că, optica elevilor se schimbă. Activitatea teoretică (în speță pregătirea la diferite discipline de specialitate) este valorificată în activitatea practică de laborator, asigurînd premisele pentru realizarea acesteia la un înalt nivel tehnic. De aceea, activitatea teotetică în sine, de altfel ca și practica înțeleasă în accepție „clasică", nu întrunesc pentru acești elevi condițiile unor activități care dau satisfacții.

Elevii Liceului „Electroaparataj" gîndesc relația între pregătirea teoretică și practică diferit. Pentru aceștia, activitatea practică nu este importantă prin faptul că aici învață să facă ceva, să realizeze, să acționeze, ci este importantă pentru că îi ajută să-și însușească mai multe cunoștințe de electrotehnică, să-și consolideze cunoștințele la diferite discipline de specialitate.

Ei sînt tributari unei viziuni tradiționale despre relația între pregătirea teoretică și practică. Cunoștințele de specialitate nu le văd în finalitatea lor majoră, în operaționalitatea lor.

Opiniile elevilor despre concordanța dintre activitatea teoretică și de instruire practică, despre organizarea actuală a instruirii confirmă rezultatele anterioare și relevă aspecte noi cu privire la concepția și atitudinea elevilor în raport cu practica.

Elevii claselor a XI-a — Liceul „Unirea" — în totalitate afirmă că activitatea practică este în concordanță cu pregătirea teoretică. Încercînd să dezvăluim cauzele acestei afirmații care vine într-o oarecare măsură în contradicție cu realitatea cunoscută de noi, am constatat că de fapt ei se referă numai la instruirea practică ce se realizează la laboratorul de specialitate. Un singur subiect se referă la practica în întreprindere — relevînd caracterul neadecvat al acesteia.

Elevii claselor a X-a ai aceluiași liceu: 60% afirmă că practica nu este în concordanță cu pregătirea teoretică. Motivele invocate de aceștia sînt: „nu pot pune în aplicare cunoștințele teoretice"; „una se face la practică, alta la ore"; 20% consideră că este parțial concordantă (la unele obiecte).

Aproximativ aceleași rezultate se obțin și la clasele a X-a — Liceul „Electroaparataj".

Cu privire la organizarea și desfășurarea practicii, 89% din elevii claselor a XI-a — Unirea — o consideră satisfăcătoare. Majoritatea elevilor (70%) clasei a X-a a aceluiași liceu — afirmă că nu este satisfăcător organizată.

În cadrul colectivelor de elevi de la Electroaparataj, 40,6% consideră drept nesatisfăcător organizată practica — argumentînd că: se muncește mecanic, fără explicații, se face mereu același lucru.

Este interesant că parte din elevii care susțin că-i satisface practica — o fac din considerente exterioare pregătirii profesionale: este un moment de relaxare, perioadă de repaus în însușirea cunoștințelor teoretice, ne recreem din punct de vedere intelectual, etc., iar alții găsesc că e bine organizată pentru că le dă posibilitatea să învețe la disciplinele la care nu s-au pregătit etc.

Avînd în vedere ansamblul rezultatelor înregistrate, reiese că atitudinea elevilor față de instruirea practică este funcție de ambianța socio-educațională din școală și întreprinderi, de sistemul real de relații în care integrăm elevii. Ei își formează o imagine adecvată și înțeleg semnificațiile activității practice, aderă afectiv și conactiv în măsura în care instruirea practică răspunde nevoilor lor de formare, îi pregătește efectiv pentru profesie și viață, le dă satisfacția aplicării cunoștințelor în rezolvarea problemelor practice, într-un cuvînt le dă sentimentul de personalitate.

Elevii își exprimă adesea acordul cu o serie de activități practice din întreprinderi și în condițiile în care acestea nu sînt o continuare firească a pregătirii lor de specialitate, dar care în schimb le dau sentimentul utilității, al lucrului bine făcut.

Rezultă că a influența pozitiv atitudinea elevului, astfel încît conduita acestuia să fie marcată durabil prin instruirea practică înseamnă a organiza și orienta activitatea pe două coordonate fundamentale:

— prin conținut, metode și tehnici de evaluare, activitatea practică să propună posibilități multiple de „operaționalizare" a pregătirii teoretice de specialitate a elevilor. Prin „operaționalizarea" cunoștințelor înțelegînd nu numai preocuparea de a forma o serie de deprinderi practice pe baza noțiunilor însușite la pregătirea teoretică, ci în mod deosebit formarea unor strategii de abordare și interpretare a problemelor tehnice, formarea concepției tehnologice, a gîndirii tehnice operaționale; una din modalități considerăm că o reprezintă laboratorul de specialitate.

— să propună situații cu pregnantă valoare educativă în care elevii să-și poată însuși principiile deontologice ale profesiei.

Cerințe pedagogice în crearea și utilizarea diapozitivelor sonorizate

Prof. MINODORA PEROVICI, — O.C.M.I.
Inspector principal de specialitate în Ministerul Educației și Învățămîntului

UNA DIN TENDINȚELE REMARCABILE manifestate atît la noi în țară cît și în străinătate în domeniul mijloacelor de învățămînt este asocierea mai multor mijloace pentru ca, din îmbinarea virtuților lor, să se ajungă la creșterea potențialului instructiv-educativ și la reducerea considerabilă a limitelor proprii fiecărui mijloc de învățămînt.

De fapt, diapozitivele sonorizate nu reprezintă o simplă asociere a proiecției unor diapozitive cu audiția unei benzi înregistrate, ci un mijloc de învățămînt creat anume, ca o unitate de-sine-stătătoare, deoarece atît imaginea cît și sunetul sînt realizate într-o complementaritate desăvîrșită: sunetul susține imaginea și imaginea vizualizează sunetul. În acest scop, însă, încă de cînd se face proiectarea pedagogică se stabilesc, mai întîi, care sînt temele care necesită un astfel de mesaj audiovizual. Nu toate disciplinele și nici toate temele se pretează la folosirea unor diapozitive sonorizate, deoarece acest mijloc de învățămînt nu cuprinde doar o serie de diapozitive comentate. Pentru a corespunde unui nou tip de astfel de mijloace și nu unei însumări de două sau mai multe mijloace de învățămînt, imaginile sînt alese dintre acelea care pot fi comentate într-un mod deosebit față de ceea ce poate face profesorul însuși. În cazul istoriei, de exemplu, comentariul diapozitivelor sonorizate trebuie să fie astfel conceput încît imaginea să constituie mai mult un pretext de relații cu alte fapte, evenimente, fenomene sociale, să se urmărească o succesiune a evenimentelor (chiar dacă imaginile sînt distanțate în timp între ele) și să se introducă izvoare istorice ca principală sursă de informare. Dar nu comentariul este acela care dă valoare diapozitivelor, ci comentariul asociat cu ilustrația muzicală. De aceea, atunci cînd se face proiectarea pedagogică este necesar să se țină seama de faptul că imaginea trebuie să solicite o ilustrație muzicală. În cazul diapozitivelor sonorizate pentru istorie, imaginile de bătălii se pretează cel mai bine la ilustrația muzicală însoțită de „zgomote": pocnet de arme, zgomot de mul-

time etc. În felul acesta, diapozitivele sonorizate creează atmosfera specifică desfășurării unui eveniment istoric și stîrnesc puternice trăiri emoționale. Deci, disciplinele care apelează la sentimente, la convingeri, care au posibilitatea să influențeze afectiv elevii, pot beneficia cu multă eficiență de diapozitive sonorizate: istoria și limba română, geografia etc.

Acest tip de mijloc audiovizual are o serie de virtuți pedagogice care fac ca integrarea lui în lecție să aibă eficiența scontată. Diapozitivele sonorizate pot fi folosite în diferite etape ale lecției, în funcție de conținutul acesteia. Ele pot prezenta într-o succesiune ordonată o informație închegată logic și exprimată sintetic care să contribuie la lărgirea orizontului de cunoștințe ale elevilor. Imaginile între ele sînt asociate, iar comentariul și ilustrația muzicală se completează reciproc spre a da, în final, un ansamblu unitar de o mare valoare educativă.

Diapozitivele sonorizate se pot crea fie folosind imagini din seturile de diapozitive existente în dotare, fie realizînd diapozitive (cu aparatul de fotografiat și film reversibil)[1] cărora li se asociază banda de magnetofon (sau caseta).

Numărul imaginilor se poate modifica prin adăugare sau reducere, în funcție de necesități și posibilități.

Comentariul se redactează mai întîi în scris, pentru fiecare imagine în parte. Una din cerințele de bază ale elaborării diapozitivelor sonorizate este asigurarea concordanței conținutului acestui mijloc de învățămînt cu prevederile programelor școlare.

În același timp, textul trebuie scris cu căldură, emoționant, îmbrăcat în fraze frumoase, fără stîngăcii și cuvinte inutile. De asemenea, la elaborarea diapozitivelor sonorizate trebuie să se țină seama de cunoștințele anterioare ale elevilor pe care textul nu poate să le ignore ci, dimpotrivă, la care trebuie să apeleze în permanență.

Conținutul comentariului trebuie astfel structurat încît, în afara informațiilor prevăzute de programe, să poată crea și momente emoționante, să provoace anumite sentimente, dar, în același timp, să stimuleze implicarea elevului în actul cunoașterii. Cercetătorii care au studiat problemele mijloacelor audiovizuale au pus în evidență faptul că „trebuie luptat împotriva unei pedagogii a liniștii, opedagogie în care profesorul singur este purtătorul cuvîntului"[2].

Deși este mai greu, totuși și la comentariu se poate interveni după ce s-a înregistrat, pentru a înlătura o informație depășită sau a completa, a adapta textul la noi particularități ale clasei. Orice informație cuprinsă într-un set de diapozitive sonorizate poate fi folosită independent sau în corelație cu celelalte, cu condiția ca fiecare imagine să fie detașată împreună cu comentariul corespunzător. Una dintre marile virtuți ale acestui mijloc de învățămînt este capacitatea de a evoca emoțional fapte, evenimente, întîmplări și de a genera atitudini, sentimente. Îmbinînd imaginea cu sunetul într-o acțiune de reciprocitate, diapozitivele sonorizate au meritul de a permite, în același timp, concentrarea observației și atenției elevilor, deoarece „comentariul sonor care însoțește imaginea permite gîndirii să nu se afunde în pura contemplare pasivă a imaginilor".[3]

O altă cerință a elaborării diapozitivelor sonorizate o constituie respectarea principiilor didacticii. Textul și imaginea trebuie să aibă o justă orientare politico-ideologică, să fie accesibile elevilor, să contribuie la însușirea conștientă și activă a cunoștințelor, să respecte principiul sistematizării și al intuiției etc.

După ce textul și imaginea au fost definitivate se face ilustrația muzicală după discuri sau benzi înregistrate mai înainte. În funcție de conținutul imaginii și de comentariu, ilustrația muzicală trebuie să creeze o ambianță sonoră și o atmosferă specifică. Deoarece ilustrația muzicală poate susține forța unui comentariu, dramatismul unei imagini, lirismul unei evocări sau, dimpotrivă, poate diminua trăirea unui sentiment, ea face parte intrinsecă din tot ansamblul imagine-sunet și trebuie să i se acorde toată atenția. Așa cum se afirmă adesea, „sunetul îmbogățește imaginea vizuală și, uneori îi modifică sensul sau îl îndreaptă spre un sens determinat".[4]

La mixare se va ține seama ca ilustrația muzicală să nu constituie decît un fond sonor, un fundal pe care se proiectează imaginile, fără a acoperi comentariul. De fapt, sursa de informații o reprezintă doar comentariul și imaginea, dar ilustrația muzicală are rol de întărire a afirmațiilor verbale și vizuale.

Metodologia de integrare în lecție a diapozitivelor sonorizate trebuie să țină seama de faptul că mesajul sonor se transmite în coroborare cu imaginea. Schematic, *metodologia de integrare pentru orice disciplină, se prezintă astfel: a)* o perioadă de familiarizare a elevului cu imaginea proiectată, înainte de a începe comentariul. În această perioadă, ilustrația muzicală îl sensibilizează pe elev pentru a primi mesajul; *b)* transmiterea comentariului adecvat imaginii proiectate; *c)* o perioadă de înțelegere a sensului comentariului în raport cu imaginea, un răgaz pentru înțelegerea emoțională a valorilor informative ale mesajului *d)* o scurtă perioadă de schimbare a imaginii.

[1] Indicații în legătură cu realizarea diapozitivelor în T. Mucica, M. Perovici, *Universul mijloacelor audiovizuale*, Ed. Albatros, 1982, pp. 52—57 și 80—82.

[2] H. și G. Bougourlian, *L'audio-visuel pour une pédagogie de la réussite*, Armand Colin, Paris 1974, p. 9.

[3] L. Porcher, B. Blot, J. F. *Le Mouel L'école et les techniques sonores*, Paris, 1975, p. 17

[4] A. Vallet, *Du ciné-club au langage total*, Ligel, Paris, 1968, p. 94.

Patronarea liceelor de profil — sub semnul noii calități a învățământului

Conf. dr. ing. DAN MIHOC
Facultatea de Automatică — Institutul Politehnic București

ÎNTEGRAREA ORGANICĂ a sistemului de învățământ cu cercetarea științifică și producția presupune o cît mai bună corelare între diferitele trepte ale școlii, între toți factorii implicați în educația și pregătirea tinerei generații pentru muncă și viață. Pentru înfăptuirea acestor obiective și în sprijinul activităților de creștere a calității și eficienței procesului instructiv-educativ, perfecționarea sistemului ierarhizat de patronare din învățămînt joacă un rol important.

În scopul traducerii în viață a Hotărîrii Comitetului Politic Executiv al Comitetului Central al Partidului Comunist Român din 13 februarie 1982, a indicațiilor secretarului general al partidului, tovarășul Nicolae Ceaușescu, pentru realizarea unei legături organice între diferite trepte ale sistemului de învățămînt, pentru lărgirea colaborării și întrajutorării între unitățile de învățămînt, de diferite grade, în vederea îmbunătățirii pregătirii elevilor și pentru o mai bună desfășurare a instruirii practice, conducerea Facultății de Automatică din cadrul Institutului Politehnic București, împreună cu cele ale liceelor de profil, patronate de catedrele facultății, au stabilit programe concrete de măsuri și activități pentru anul 1982/1983. Au fost prevăzute activități comune, forme de colaborare și măsuri de întrajutorare în scopul ridicării nivelului de pregătire a tuturor elevilor.

Ne propunem, în cele ce urmează, să evidențiem cîteva dintre acțiunile realizate pe această linie de facultatea noastră, în anul școlar în curs, împreună cu cele patru licee patronate: Liceul Industrial „Spiru Haret", Liceul Industrial nr. 14, Liceul Industrial nr. 17 și Liceul Industrial nr. 25, toate din Capitală.

*

Consiliul profesoral al facultății și consiliile de conducere din liceele patronate și-au propus și au realizat activități didactice constînd în lecții deschise, lecții demonstrative, lucrări practice în laborator, îndrumări metodice acordate profesorilor de la disciplinele de specialitate, analiza și dezbaterea unor capitole din programele școlare cu un grad sporit de dificultate.

O atenție deosebită a fost acordată pregătirii elevilor din clasele terminale pentru examenul de bacalaureat și pentru admiterea în învățămîntul superior tehnic.

Stabilirea de contacte sistematice între membrii colectivelor didactice angajate în aceste activități comune a prilejuit, totodată, fructuoase schimburi de experiență.

S-au efectuat vizite la licee pentru asistență tehnică în sprijinirea activității practice din laboratoarele acestora; astfel, catedra de Automatică II a inițiat acțiuni în sprijinul amenajării laboratorului de electrotehnică din noul local al Liceului Industrial nr. 14. Pe linia acțiunilor metodice, s-au dezbătut cu conducerile liceelor și cercurile metodice o serie de aspecte legate de îmbunătățirea programelor școlare (catedrele de Automatică II și Calculatoare). La solicitarea conducerii Liceului Industrial nr. 14, facultatea va sprijini, în continuare, prin colectivele de specialiști de care dispune, analizarea programelor școlare la disciplinele fundamentale (matematică, fizică și chimie).

Catedra de calculatoare a delegat membri ai catedrei să participe la activitățile practice din laboratorul de măsurări electrice al Liceului Industrial nr. 17; s-a constatat că laboratorul este dotat corespunzător, iar modul de organizare și desfășurare a lucrărilor practice asigură însușirea de către elevi a cunoștințelor necesare desfășurării activităților de metrologie. În sprijinul modernizării procesului de învățămînt și pentru îmbunătățirea activității de cercetare în școală s-a inițiat organizarea unei mese rotunde cu tema „Utilizarea calculatoarelor în sistemele de măsurare". Colective mixte, formate din specialiști ai catedrei de Automatică I și profesori ai Liceului Industrial „Spiru Haret" vor lucra la modernizarea lucrărilor de laborator la disciplinele de specialitate (automatizări, calculatoare) acordînd sprijin pentru elaborarea unor îndrumare de lucrări practice de laborator și culegeri de probleme pentru elevi.

Catedra de Electrotehnică II, din cadrul Facultății de Automatică, a trecut la elaborarea de propuneri privind asigurarea cunoștințelor de informatică, în scopul modernizării pregătirii economice și tehnice a elevilor din cadrul liceelor patronate de facultate. În cadrul programului de informări tehnico-științifice organizate de facultate pen-

tru profesorii din liceele patronate. Catedra de Calculatoare a realizat o discuție—dezbatere cu cadrele didactice de specialitate ale Liceului Industrial nr. 17 privind noile realizări în domeniul tehnicii de calcul românești.

Planul de măsuri al facultății în problema patronării liceelor de profil mai cuprinde o serie de activități concrete în domeniul tehnicii de calcul: susținerea de prelegeri și lecții-dezbatere cu profesorii din licee cu privire la structura și funcționarea sistemelor de calcul, limbajele de programare, structurile de date și tehnicile de programare; efectuarea, în laboratoarele catedrei, a unor demonstrații practice în domeniul programării și utilizării sistemelor de calcul și de prelucrare automată a datelor; sisteme de măsurare automată și conducere a proceselor cu calculatoare numerice. Urmează a se organiza, pe măsura posibilităților, demonstrații privind integrarea mijloacelor moderne de predare în lecție, la disciplinele din domeniul automatizărilor industriale și calculatoarelor.

O atenție deosebită a fost acordată sprijinirii disciplinelor de specialitate în selectarea și orientarea lucrărilor practice de absolvire, elaborate de elevii ultimului an de studii.

În sprijinul activității de orientare profesională și școlară a elevilor din liceele industriale patronate s-au desfășurat și sînt în curs alte întîlniri cu elevii din ultimul an de studii, în cadrul cărora este prezentat profilul Facultății de Automatică și se vizitează laboratoarele Catedrelor Automatică și Calculatoare.

O altă secțiune a planului comun de măsuri vizează îndrumarea și sprijinirea activităților de perfecționare a pregătirii profesionale a personalului didactic și auxiliar din liceele patronate de facultatea noastră. Au fost prevăzute: reciclări periodice în domeniul disciplinelor fundamentale, tehnice, sociale și pedagogice; îndrumarea pregătirii profesorilor de liceu în vederea definitivării în învățămînt sau calificării prin gradele didactice II și I; antrenarea profesorilor de liceu la manifestări științifice și la activitatea de cercetare a catedrelor. Facultatea organizează, în cadrul sistemului de perfecționare a personalului didactic din învățămîntul liceal, pregătirea în vederea obținerii definitivării și gradelor didactice și finalizarea acestor activități în cadrul sesiunilor de examene instituite în acest scop sau prin susținerea inspecțiilor speciale și lucrărilor de grad. În ceea ce privește îmbogățirea bazei materiale din liceele patronate de facultate, pe lîngă asistența tehnică în realizarea unor laboratoare școlare de specialitate, s-a organizat sprijinirea acțiunilor de microproducție și autodotare a laboratoarelor școlare, prin transferarea unor aparate sau standuri de laborator, concomitent cu îndrumarea pentru folosirea mai eficientă a aparatelor existente în dotarea liceelor, întreținerea și repararea acestora.

Toate aceste activități, desfășurate, evident în cadrul activităților normate pentru personalul didactic, au condus la creșterea nivelului calitativ al lecțiilor și implicit a rezultatelor la învățătură obținute de elevi, au contribuit la folosirea cît mai eficientă de către cadrele didactice din licee a bazei materiale și a noii tehnologii didactice, oferind un cîmp larg de afirmare experienței valoroase și generalizării acesteia la toți profesorii și elevii din unitățile antrenate în acest proces de reală întrajutorare și conlucrare, în spiritul hotărîrii de partid pentru creșterea nivelului calitativ al întregului proces instructiv-educativ și egalizarea șanselor de acces în formele superioare de pregătire.

Pentru lărgirea colaborării și întrajutorării, pe verticală, între unitățile învățămîntului superior tehnic și ale celui liceal, trebuie să se acționeze, însă, cu mai multă fermitate și continuitate pentru diversificarea acțiunilor comune și finalizarea celor întreprinse pînă în prezent. S-ar putea acorda mai multă atenție unor acțiuni vizînd: perfecționarea și modernizarea programelor și manualelor școlare, descongestionarea acestora de cunoștințele inutile sau perimate, perfecționarea modalităților de selectare și pregătire diferențiată a elevilor deosebit de dotați, stimularea pregătirii elevilor participanți la concursurile școlare pe specialități, sprijinirea activității cercurilor științifice ale elevilor, orientarea teoretică și bibliografică a personalului didactic din liceele patronate și facilitatea accesului lor în bibliotecile institutului, dezvoltarea învățămîntului prin cercetare, organizarea unor lectorate cu părinții în sprijinul orientării profesionale și de specialitate a elevilor din treapta a doua de liceu. Numai astfel, egalitatea șanselor de acces în învățămîntul politehnic va avea la bază egalizarea condițiilor de pregătire a elevilor, la un potențial cît mai ridicat, dublat de calitatea învățămîntului prestat. Așa cum arăta secretarul general al partidului în cuvîntarea rostită cu prilejul celei de-a XIII-a Conferințe a Uniunii Asociațiilor Studenților Comuniști din România, din februarie a.c.: „Succesele remarcabile ce s-au obținut în dezvoltarea învățămîntului, științei, culturii — factori fundamentali pentru făurirea cu succes a socialismului și comunismului — sînt nemijlocit legate de întreaga dezvoltare a economiei, culturii și științei românești. Dispunem de un învățămînt modern, care asigură pregătirea tehnică a cadrelor de specialiști pentru toate domeniile de activitate. Baza materială, tehnico-științifică a învățămîntului nostru, condițiile de învățătură și de viață pentru studenți creează condițiile corespunzătoare pentru pregătirea tinerei generații de intelectuali pe baza celor mai noi cuceriri ale științei și tehnicii, ale cunoașterii umane

în general, în spiritul muncii și al devotamentului față de patrie, față de cauza socialismului și comunismului".

Activitățile de patronare a liceelor de profil de către unele catedre și facultăți se înscriu direct în eforturile comune pentru realizarea calității noi a învățămîntului. Un schimb de experiență, prilejuit de contactele la nivelul Capitalei a factorilor implicați s-ar dovedi de real folos, cu atît mai mult cu cît în perioada care s-a scurs de la apariția hotărîrii de partid din februarie 1982 s-au înregistrat atît experiențe pozitive, cît și neajunsuri ce trebuie remediate. În ceea ce ne privește, vom lărgi aria preocupărilor și vom diversifica mijloacele și metodele pentru adîncirea legăturii organice între liceu și facultate în vederea îmbunătățirii pregătirii generale a elevilor și asigurarea egalității șanselor de continuare sub diverse forme, a pregătirii acestora în forme superioare de studiu.

Incidența unor fenomene psihosociale asupra muncii educative cu grupurile educaționale

Dr. NICOLAE MITROFAN
Universitatea București

ÎNTREG SISTEMUL DE ÎNVĂȚĂMÎNT ROMÂNESC — „factor principal de educare a tinerei generații, a omului în general"[1] în etapa actuală, trebuie să răspundă unor comandamente sociale majore. „Începînd de la învățămîntul preșcolar și pînă la învățămîntul universitar, copiii, tinerii trebuie crescuți și educați în spiritul dragostei de patrie, al devotamentului față de socialism, față de partid, în spiritul muncii, înarmîndu-i cu cele mai noi cuceriri ale științei și cunoașterii umane"[2]. Totalitatea acțiunilor organizate în cadrul procesului de învățămînt trebuie să capete o finalitate educativ-politică concretă, formînd și perfecționînd personalitatea fiecărui tînăr în vederea integrării eficiente a acestuia atît în cadrul activității profesionale, cît și în cadrul mai larg al activității sociale.

Pătrunderea perspectivei psihosocial în analiza activității educative a determinat atît o înțelegere mai exactă a specificului și structurii sale interne, cît și în conturarea unui ansamblu de metode și procedee de studiu și ameliorare a acestei activități. Astfel, cunoscînd care sînt fenomenele psihosociale — pozitive sau negative — ce apar la nivelul grupului educațional, în ce constau forțele integrative ale grupului, cei ce se ocupă cu activitatea educativă iau mult mai mult în stăpînire procesul de educare și formare a tinerilor incluși în grupurile educaționale. Referindu-ne la grupul studențesc, ca grup educațional, ne-am pus problema studierii genezei unor fenomene psihosociale care, orientate valoric pozitiv, au o mare forță integrativă asupra grupului. Este vorba de fenomenele de prestigiu, autoritate și influență.

Încă de la începutul constituirii grupului, fiecare membru este plasat într-un context interacțional, efectuînd în permanență un schimb de informații, păreri, opinii, atitudini, sentimente etc. Fiecare participă în maniera sa specifică, cu „echipamentul" său specific — intelectual, aptitudinal, motivațional, comportamental-relațional etc. — la conturarea unei atmosfere, a unui climat psihosocial specific grupului care, la rîndul lui, va influența pe fiecare individ în parte. Membrii grupului emit judecăți apreciative asupra colegilor lor în funcție de anumite criterii, realizîndu-se astfel, informal, mai multe ierarhizări în interiorul grupului. Printre aceste criterii pot fi: aspect fizic, vestimentație, diferite categorii de aptitudini speciale, nivel intelectual, bagaj informațional, modalități de abordare interpersonală, modalități de întreținere a atmosferei socioafective din interiorul grupului etc. Aceste criterii sînt și ele, la rîndul lor, ierarhizate pentru membrii grupului din punct de ve-

[1] *Programul Partidului Comunist Român de făurire a societății socialiste multilateral dezvoltate și de înaintare a României spre comunism*, Ed. politică, București, 1975, p. 93.

[2] Nicolae Ceaușescu, *Expunere la Plenara lărgită a C.C. al P.C.R. din 1—2 iunie 1982*, Ed. politică, București, 1982, p. 66.

dere valoric. Fiecare membru conştientizează mai mult sau mai puţin exact locul său în cadrul acestor ierarhii. Toţi cei ce se află în partea superioară a ierarhiei faţă de poziţia sa constituie surse, modele cu posibilităţi de influenţare cu atît mai mari, cu cît acestea se află mai aproape de vîrfurile ierarhiei. La rîndul său, fiecare constituie o sursă şi un model cu posibilităţi de influenţare pentru toţi cei care se află în partea inferioară a ierarhiei faţă de poziţia sa. Evident că în interiorul grupului există o anumită dinamică specifică în ce priveşte ocuparea poziţiilor în cadrul acestor ierarhii condiţionate de o serie de factori, printre care o mare pondere o deţine structura aspiraţională a fiecărui membru în parte şi a grupului în ansamblu.

Toţi cei care lucrează şi răspund de munca educativă cu membrii unui grup educaţional trebuie, încă de la începutul constituirii grupului, să cunoască „fizionomia" climatului socio-afectiv care începe să se contureze, rezultat din intersecţia unei multitudini de variabile individuale şi de grup, cum ar fi: aşteptările individuale în ce priveşte modelul comportamental al liderului; preferinţele interpersonale; judecăţile apreciative interpersonale; constituirea unor cupluri interpersonale; existenţa unor „iluzii" în ce priveşte percepţia şi aprecierea interpersonală; persoanele care deţin cele mai multe posibilităţi de influenţare a celorlalţi membri sau a grupului în ansamblu etc. Dacă se cunoaşte exact această situaţie, se poate interveni din afară pentru a dirija în cunoştinţă de cauză procesul de constituire a acelui climat psihosocial şi socio-educaţional pozitiv tradus în acţiunea convergentă a tuturor factorilor psihosociali, în vederea realizării scopurilor social-educative şi politico-educative ce stau în faţa grupului. Deci se poate contura mai exact traiectoria procesului educaţional şi, pe de altă parte, se poate asigura un control riguros asupra etapelor şi a rezultatelor sale.

În cazul în care nu se cunosc încă din fazele de început ale formării grupului educaţional acei germeni ai viitoarelor forţe integrative, se pot contura la nivelul grupului o serie de fenomene psihosociale negative, care să împieteze asupra bunei desfăşurări a procesului educaţional şi, respectiv, cu consecinţe asupra diferitelor aspecte şi laturi ale personalităţii unor membri din grup. Astfel de fenomene pot fi: constituirea unor subgrupuri care să adopte şi să promoveze un set de norme şi valori interioare diferite de cele promovate de majoritatea membrilor grupului: instituirea unei relaţii de competitivitate exagerată; tendinţa unor membri de a tolera şi promova anumite comportamente incompatibile cu cerinţele şi exigenţele procesului educaţional etc.

Pentru a verifica ipotezele şi presupunerile noastre ne-am adresat, la începutul anului universitar, la două grupuri de studenţi din anul I, cu *un chestionar* care cuprindea întrebările:

1. Cu cine aţi dori, dintre colegii dv., să efectuaţi o cercetare experimentală? De ce?
2. Cu care dintre colegii dv. nu aţi dori să efectuaţi o cercetare experimentală? De ce?
3. Dacă ar fi să pregătiţi un examen, pe care dintre colegii dv. i-aţi prefera? De ce?
4. Dacă ar fi să pregătiţi un examen, pe care dintre colegii dv. nu i-aţi prefera? De ce?
5. Dacă s-ar face o excursie, pe care dintre colegii dv. i-aţi prefera să vă însoţească? De ce?
6. Dacă s-ar face o excursie, pe care dintre colegii dv. nu i-aţi prefera să vă însoţească? De ce?
7. Dacă ar fi să alegeţi un şef de grupă, pe care dintre colegii dv. l-aţi alege? De ce?
8. Dacă ar fi să alegeţi un şef de grupă, pe care dintre colegii dv. nu l-aţi alege? De ce?
9. Care dintre colegii dv. credeţi că va fi ales şef de grupă? De ce?
10. Ce calităţi aţi dori să aibă un şef de grupă?
11. Ce defecte nu aţi dori să aibă un şef de grupă?

Intenţiile cercetării noastre am putea să le sistematizăm astfel: *a)* depistarea nivelului expansivităţii afective de la nivelul grupului; *b)* identificarea membrilor care beneficiază de cele mai multe preferinţe interpersonale; *c)* identificarea membrilor grupului care manifestă constanţă în alegerea interpersonală indiferent de criteriul folosit; *d)* precizarea aşteptărilor membrilor grupului în ce priveşte modelul comportamental al liderului; *e)* stabilirea „abaterilor" modelelor comportamentale percepute de către membrii grupului faţă de modelul comportamental ideal, dorit, aşteptat.

Analizînd rezultatele obţinute, am constatat următoarele. În primul rînd, în ce priveşte modelul comportamental aşteptat, dorit de către subiecţi, care beneficiază din partea lor de un înalt prestigiu şi care manifestă o deosebită autoritate şi forţă de influenţă, se constată că majoritatea trăsăturilor menţionate sînt *caracteristici de relaţionare*. Astfel, din totalul caracteristicilor menţionate, peste 75% sînt caracteristici de relaţionare, cum ar fi: spirit de colectivitate, corectitudine în relaţii, autoritate, sociabil, obiectiv în aprecieri, să cunoască bine membrii colectivului, să fie iubit de membrii grupului, să fie înţelegător etc. sau ca defecte, caracteristici opuse: individualist, slab organizator, egoist, dezinteres pentru ceilalţi, tendinţă de supraapreciere, subiectiv, nesociabil, lipsit de modestie şi înţelegere pentru colegii de grup etc. Din categoria celorlalte caracteristici, pe prim plan se situează cerinţa unei deosebite pregătiri profesionale şi, respectiv, ca defect,

lipsa unei foarte bune pregătiri profesionale. Aceasta este de fapt trăsătura cu cea mai mare frecvență în răspunsurile subiecților noștri.

Fiind vorba de un grup în formare, deci de fazele de debut ale desfășurării vieții de grup și a cunoașterii interpersonale, este de așteptat ca subiecții să nu manifeste un înalt grad al expansivității afective, presupunere confirmată de rezultatele cercetării noastre. Majoritatea subiecților manifestă preferințe interpersonale pe „suprafețe" restrînse, reduse la cupluri de prieteni, cunoscuți dinainte cazați împreună etc. Această afirmație este susținută de motivarea de către subiecți a alegerii făcute („Pentru că stăm împreună la cămin și mi-e prietenă"; „Am făcut armata împreună și-l cunosc foarte bine"; „Avem preocupări comune, scriem proză scurtă" etc.). Pe de altă parte, această expansivitate afectivă pe spații înguste ale grupului este evidențiată și de numărul mare de membri care manifestă constanță în alegerea interpersonală indiferent de criteriul folosit (ne referim în special la întrebările 1,3,5): 76, 9% la grupul 1 și 83,3% la grupul 2. În ce privește răspunsurile subiecților la întrebările 2,4,6 (respingerile), am întîlnit multe nonrăspunsuri motivate în felul următor: „Nu-mi cunosc toți colegii"; „Nu-mi dau seama pe cine nu l-aș prefera pentru că ne cunoaștem de prea puțin timp" și altele cu același sens. În cazul în care apăreau colegi respinși, motivarea respingerii era foarte facilă, folosindu-se argumente oarecum exterioare esenței personalității și conduitei celui respins: „pentru că rîde prea rar"; „mi se pare cam antipatic"; „este prea retras"; „nu a acceptat să stea cu noi în cameră"; „cred că nu ne-am putea înțelege" etc.

Analizînd rezultatele la întrebările 7 și 9, am găsit o situație care, la prima vedere, pare paradoxală. Dacă un subiect preferă, în mod constant, un alt membru al grupului pentru a-i ține companie atît în desfășurarea activității profesionale, cît și a celei extraprofesionale, ne-am fi așteptat ca să manifeste preferință și pentru alegerea acestuia ca șef de grupă și de a-i contura un pronostic favorabil referitor la șansele lui de a fi ales în această funcție. În realitate, lucrurile nu stau deloc așa. Iată, mai întîi, ce spun rezultatele: la întrebarea 7, în grupul 2 sînt doar doi subiecți care beneficiază de 3 și 4 alegeri, fără însă ca să beneficieze de alegeri din partea colegilor și la întrebările 1,3,5 (cu excepția subiectului R.G. care beneficiază de alegere constantă din partea a doi colegi) iar la grupul 1 sînt cinci subiecți care obțin mai mult de 3 și 4 alegeri, fără a beneficia de alegere constantă la toate criteriile (cu excepția lui S.E. care beneficiază de alegere constantă din partea mai multor colegi); la întrebarea 9, în grupul 1, un membru al grupului (B.M.) primește 83,3% pronosticuri favorabile, fiind ales la întrebările 1,3,5 doar de un singur coleg și la întrebarea a 5-a de cinci colegi, iar la grupul 2, subiectul F.M. primește 84,6% pronosticuri favorabile, primind doar o singură alegere la întrebarea a 3-a; la întrebarea 8, răspunsurile se înscriu, în marea lor majoritate, pe linia celor primite la întrebările 2,4,6.

Analizînd foarte atent motivarea răspunsurilor date de subiecții noștri, considerăm că explicația acestei situații ar fi următoarea: am văzut care este modelul comportamental așteptat de membrii grupurilor noastre în care sînt foarte puternic reprezentate *dimensiunea profesională* și *cea relațională*. Notăm acest model cu M_1. Pe de altă parte, am văzut că nivelul intercunoașterii în cadrul celor două grupuri este scăzut. Subiecții își aleg companioni pentru a desfășura diverse activități dintre cei cu care au interacționat mai mult și pe care i-au cunoscut sub mai multe aspecte ale personalității și conduitei lor. Deci, dacă ar trebui să desfășoare activități în comun cu cineva, atunci preferă pe cei al căror comportament le este cunoscut mai bine. Să notăm acest model comportamental cu M_2. Pus în fața sarcinii de a alege un șef de grupă, el trebuie să-și abandoneze propria perspectivă, propriile preferințe și să încerce să decidă din perspectiva mai multor membri ai grupului. Pe baza experienței minimale acumulată în cadrul grupului, fiecare membru a avut posibilitatea să observe pe cei care încet-încet au acumulat mai multă simpatie, mai multă atenție, mai multă credibilitate în raport cu anumite informații transmise din partea mai multor categorii. Aceștia cîștiva devin posibili „lideri", respectiv, „șefi de grupă". Încă nu există garanția că întrunesc toate condițiile pentru a fi preferați de întregul colectiv în funcția de lider. Aceste modele comportamentale să le notăm cu M_3.

La întrebarea 9, subiecții trebuiau să răspundă, încercînd să depisteze pe acel membru al grupului, care adoptă un model comportamental ce beneficiază de cel mai înalt prestigiu și manifestă cea mai mare autoritate și influență asupra grupului. Pentru aceasta este necesară însă o anumită experiență în ce privește viața de grup, un înalt nivel al cunoașterii interpersonale, pentru a cunoaște cît mai multe aspecte legate de personalitatea și conduita membrilor grupului. Or, în cazul nostru, cunoașterea interpersonală este oarecum compartimentată, și limitată, de aceea cel mai bun argument în sprijinul pronosticului favorabil pentru un viitor șef de grupă este rezultatul obținut la examenul de admitere, respectiv cea mai mare medie. Pentru ei, rezultatele examenului de admitere au puternice rezonanțe asupra personalității lor și le folosesc ca un prim criteriu în ce privește ierarhizarea membrilor colectivului pe linia evoluției lor ulterioare. Pronosticul făcut este motivat de marea majoritate în felul următor: „Pentru că a

intrat cu cea mai mare medie, cred că ar avea cea mai mare autoritate în fața colectivului"; „Pentru că la admitere a obținut cea mai mare medie, de aceea va putea influența și conduce bine grupa" etc. Acest model comportamental perceput ca avînd cea mai mare autoritate și influență asupra grupului îl notăm cu M_4.

Ce relații există între aceste modele comportamentale în ce privește autoritatea, influența și prestigiul? Modelul M_1 este așteptat, dorit de colectiv și manifestă cea mai mare influență asupra membrilor grupului. Din cauza experienței reduse a vieții de grup și a cunoașterii interpersonale, nu se cunosc încă acei membri care să obiectiveze acest model comportamental. Deocamdată se formulează pronosticuri favorabile pentru cei care au obținut cea mai mare medie la admitere (M^4). Deși există garanția performanțelor profesionale, M_4 nu se identifică cu M_1. Modelul comportamental M_3 este preferat de subiecții noștri în urma percepției autorității, prestigiului și influenței pe care acesta îl exercită în mod real asupra mai multor membri ai grupului. În acest caz, M_3 nu se identifică cu M_4. În sfîrșit, acei subiecți care sînt aleși, preferați pentru a desfășura în comun anumite activități beneficiază din partea celor care-i aleg de un minimum de autoritate, prestigiu și influență, dar la acest nivel, M_2 nu se identifică cu M_3.

Iată deci că, în fazele de început ale constituirii unui grup social, fenomenele de prestigiu, autoritate și influență se desfășoară multinivelar, cu intensitate și efecte diferite. Datorită nivelului scăzut al cunoașterii interpersonale există unele imprecizii, reticențe, iluzii chiar, în ce privește conturarea și conștientizarea de către membrii grupului a sferei și razelor de acțiune a fenomenelor de prestigiu, autoritate și influență asupra colectivului și asupra fiecărui membru în parte. Aceste fenomene psihosociale nu sînt date de la început în cadrul grupului ca traiectorii precise de acțiune, ci ele apar pe parcurs în urma derulării vieții și activității de grup. Ele devin și-și reorientează forțele de acțiune pe măsură ce crește nivelul cunoașterii interpersonale. Se fac mereu evaluări și reevaluări ale aprecierilor interpersonale, conturîndu-se astfel o dinamică specifică acțiunii forțelor integrative ale grupului. Cunoașterea acestor aspecte legate de debutul vieții și activității de grup — și noi am încercat aici să oferim o anumită modalitate de a le scoate în evidență — de către cei ce lucrează cu grupurile educaționale pot mobiliza toți factorii educativi să acționeze „în cunoștință de cauză", adică precizînd în așa fel canalele procesului educațional, încît să se valorifice maximal formele incipiente ale forțelor grupale integrative și, pe de altă parte, să contureze o direcție valoric pozitivă acțiunii unor fenomene psihosociale cum ar fi, de exemplu, autoritatea, prestigiul și influența.

Modalități noi în pregătirea studenților pentru munca educativă

Lector dr. NATALIA POPA
Universitatea Babeș-Bolyai, Cluj-Napoca

METODOLOGIA EURISTICĂ dispune în prezent de circa 50 de metode, care nu au doar o valoare teoretică, ci și una practic-educativă. Metodele euristice au pătruns în școlile de toate tipurile, în uzine și universități, precum și în institutele tehnice de învățămînt superior. Este adevărat că metodele euristice nu-și propun să facă din studentul cu indice mic de creativitate, sau disponibilitate, o personalitate inventivă, ci doar să amplifice capacități latente existente deja, sau să creeze o stare de spirit și o ambianță favorabilă dezvoltării proceselor intelectuale tînărului în cauză

În acest sens, Michel Fustier consemnează: „Avem posibilitatea să formăm după voință ceasornicari sau mecanici. De ce n-am putea forma în același mod, oameni de știință, profesori de universitate, profesori de institute tehnice, studenți, viitori specialiști, într-o dispoziție spirituală favorabilă, să-i înzestrăm cu strategii, care să-i facă mai expeditivi, mai eficienți, mai pătrunzători în meseriile pe care și le aleg, dar mai ales în relațiile cu oamenii?"[1]

A existat o vreme în care distanța dintre universitate și institut tehnic era extrem de mare, cînd cei de formație universitară erau considerați „visători și teoreticieni", iar cei de formație tehnică — inginerească pur practicieni, producători de bunuri materiale. Indiscutabil, lucrurile s-au schimbat mult în

[1] M. Fustier, *Les sept chemins de la decouverte*, în: „L'usine Nouvelle", edition supplementaire, 1977

lume, mai ales în ultimii 15 ani, iar disciplinele umaniste (sociologia, psihologia muncii industriale, pedagogia), au deschis larg porțile și ale acestor institute, configurîndu-și rolurile și statutele de discipline de sine stătătoare. În lucrările moderne, mai complexe și nuanțate de sistematica științei, intră *„științele activității practice* (de organizare a societății), *științele medicale* și *științele pedagogice"*[2].

După unii, revoluția pe care au făcut-o științele activității, practice, cu apariția drumului de fier în secolul trecut, sau a automobilului și *rachetelor cosmice în secolul nostru*, vor trebui s-o facă și științele medicale și pedagogice în secolele care vor urma. „Studenții și elevii de azi au o cultură amplă, diversificată și actualizată, în comparație cu elevii și studenții de acum 20—30 de ani. Din aceste motive, relația profesorului cu studenții săi trebuie să se transforme într-o sumă de relații ale profesorului cu fiecare dintre studenții săi"[3].

Individualizarea relației determină și *schimbarea metodelor și formelor didactice*. Convorbirea, de exemplu, care înseamnă comunicație umană, îi ajută pe cei doi — profesor și student — să se cunoască. După aceea se aleg căile (canalele) cele mai potrivite pentru a se da cunoștințe profesionale, sociale sau educative fiecărui student. Dintre formele educației universitare, seminariile: *problematizate, aplicative, a celor pe bază de studiu de caz*, a celor bazate *pe modelare, simulare, dezbatere* etc., prin conținutul, varietatea și strategiile ce le folosesc... „îmbină în mod echilibrat și eficient eforturile profesorilor cu cele ale studenților"[4].

În ansamblu, seminariile îndeplinesc cu succes funcția complexă cognitiv-formativ-educativă și aplicativă. În seminar se poate aplica experiența făcută de R. Lippitt, R. White și Kurt Levin din anul 1939 devenită acum istorică în psihopedagogie, și anume, *„experiența climatelor"*. Este vorba mai precis de *stilul instructorului* (al profesorului conducător de seminar) care poate fi: *stilul autoritar* cu poziție de superioritate, cu interzicerea micilor digresiuni relaxante, cu un ton și o atitudine care descurajează și nemulțumește; *stilul democratic*, care favorizează interacțiunea, nu sancționează eventualele exemplificări și digresiuni ale unora dintre studenți, folosește un ton și atitudini care favorizează spontaneitatea, nepierzînd totuși din vedere direcțiile principale[5]. Mai există, în viziunea lui Kurt Levin și a colaboratorilor săi, încă un stil, cel al libertății de acțiune cu cel mai „complicat" dezinteres din partea instructorului care nu răspunde la solicitări decît prin:... „dacă vreți; cum vreți"... intervenindu-se cu tact acolo unde este nevoie.

Metodica cercetării. Întrucît o parte din considerațiile noastre, precum și descrierea unor metode și procedee utilizate au fost publicate în nr. 4/1982 al „Revistei de pedagogie", mă voi opri pe scurt la un singur aspect (procedeu, formă sau metodă după unii sau alții) în activitatea mea cu studenții la seminarii, și anume la *metoda studiului de caz*, utilizată sistematic la Business School din Harvard încă din anul 1935.* Cum am selectat și redactat cazurile pentru ca ele să stimuleze capacitățile de analiză, de extragere a esențialului, de stimulare a spiritului critic, de elaborare în comun a deciziilor etc.

Am observat încă din anii trecuți că, prin punerea unor probleme-dilemă în cadrul seminariilor de *teoria educației* în special la temele de *educație morală*, studenții devin mai receptivi, mai combativi, încearcă să coreleze cunoștințele de specialitate cu cele de etică, filozofie, literatură, psihologie etc.

În cadrul cursurilor de perfecționare cu profesorii, după predarea metodelor active, le-am cerut, printre alte materiale de analiză, ca fiecare dintre cursanți să prezinte un *studiu de caz*, fie din *viața școlii*, *viața socială* sau *literatură*, fie din *ziare sau reviste*, *filme*, pe care să-l analizăm în cadrul seminariilor ce urmau să aibă loc în etapa a II-a a acestor cursuri. Același lucru l-am cerut bineînțeles și studenților cu care aveam activitate (anul III biologie și anul II CCIIA-politehnică).

Din totalul cazurilor primite (205), am selecționat 67, după cum urmează: 36 din viața școlii; 9 din literatură; 8 din viața satului; 8 din viața și activitatea organizațiilor UTC și pionieri; 5 din ziare și reviste și un singur caz imaginar. Exemplele semnificative de cazuri sînt prezentate la sfîrșit (rog a se vedea anexele 1 și 2). În text menționăm doar problemele-dilemă la care studenții trebuiau să răspundă.

1. Pentru *cazul Roxanei Mireanu* s-au pus următoarele întrebări:

a) cum apreciați activitatea și comportarea Roxanei Mireanu, stabilindu-vă propria linie de conduită în împrejurările descrise?

b) Analizînd situația, ce credeți că se poate întîmpla cu viața acestei fete?

---

[2] *Metamorphoze de l'université* în „L'éducation nationale" nr. 844/67

[3] Traian Sălăgean, *Relația profesor-student-metamorfoze și semnificații*, „Forum" nr. 2/1982

[4] Ion Bontaș, *Impulsionarea activității de perfecționare prin seminar dezbatere*, în „Revista de pedagogie" nr. 3/1982.

[5] Roger Mucchielli, R. Maistriaux, *La formation à la concertation*, ESF&ME, 1977, pag. 59

* Metoda studiului de caz a fost utilizată sistematic la Business School din Harvard încă din 1935. Școala posedă o cazotecă de 26.000. Există cazuri scrise și cazuri filmate. Instruirea se efectuează în discuția de grup. Aproape toate materiile se pretează la această formă pedagogică (La Harvard legislația a fost prima materie predată prin metoda studiului de caz). Este absolut necesar ca profesorul să cunoască psihosociologia, sociometria, dinamica grupurilor pentru a putea îndeplini rolul său de instructor (a se vedea lucrarea lui Roger Mucchielli. „Metode active în pedagogia adulților. E.D.P., Buc, 1982, p. 59).

2. Pentru cazul selecționat din literatură (Jurnalul Anei Frank) intitulat: *„Eu n-am nici-o prietenă"*, am stabilit următoarele întrebări:

a) Lipsa de prietenie duce oare la înstrăinare? Ce este înstrăinarea?

b) Pe ce se întemeiază o prietenie adevărată?

c) Cine este de vină că „eroina" nu are nici o prietenă și nici nu speră că va avea, în afara jurnalului ei intim?

3. Pentru *„Rodica și ierbarul ei"* — s-au pus următoarele întrebări:

a) Cum apreciați atitudinea Mariei și a Rodicăi în cazul dat?

b) Cum apreciați atitudinea colegilor din clasă?

c) Cum stabiliți propria conduită în împrejurările descrise?

4. Cel mai discutat caz a fost cel intitulat: *Flori pentru Algernon* de Daniel Keyes cu multiple implicații de natură biologică și psihologică (Almanahul anticipației, ediția 1982).

Pentru acest caz s-au pus următoarele întrebări:

a) A procedat oare bine Charlie Gordon că a acceptat operația pe creier?

b) Cum interpretați controversa dintre doctorul Nemur și doctorul Strauss?

c) Care sînt transformările psihologice prin care a trecut Charlie, de la dușmănia fățișă față de șoricelul Algernon (care-l întrecea mereu la teste) și pînă la nutrirea celor mai alese sentimente față de el?

d) Ce-ați fi făcut dacă ați fi fost în locul lui Charlie Gordon?

Rezultate, opinii, sugestii. Situațiile problematice prezentate prin metoda studiului de caz au vizat în special *comportamentele verbale, psihomotrice, trăsăturile de personalitate, sentimentele, atitudinile, convingerile, stilurile* de a aborda o problemă a subiecților. S-a ținut cont bineînțeles și de contextul socio-cultural, grupul de referință sau apartenență (profesori I sau II, studenții din anii mici sau mai mari etc.).

În procent de 60% subiecții (în special fetele) au acceptat cu resemnare „cazul Roxanei" (fata nemăritată dedicată științei); 30% au cerut informații suplimentare, căutînd să emită și să definească ieșirile posibile din situația-problemă creată.

Libertatea deplină a exprimării opiniilor, atmosfera democratică stimulativă, emiterea de noi idei și sugestii de către aproape fiecare membru al grupului de seminar s-a manifestat și cu ocazia dezbaterii celorlalte cazuri.

„Cine este de vină (de exemplu) că eroina din cazul Anei nu are nici o prietenă? Aceasta a stîrnit numeroase controverse: „Nu este nimeni de vină că cineva nu are nici un prieten; poate că nici nu dorește să aibă": ...Se poate totuși trăi fără nici un prieten?... ș.a.m.d.

În cadrul discuțiilor subiecții și-au dat seama de necesitatea reîntoarcerii la faptele esențiale ale cazului, la analiza „înstrăinării" eroinei în cauză, trecînd treptat de la motivele subiective la cele obiective.

Cazul oligofrenului Charlie Gordon nu a fost perceput și reținut la fel de către toți subiecții, datorită neverosimilului cuprins în acea operație miraculoasă de transplant de creier și care a avut drept rezultat intensificarea și accelerarea tuturor proceselor psihice *într-un timp precis delimitat.* Ipoteza confirmată prin moartea lui Algernon, șoricelul căruia i se făcuse o asemenea operație a confirmat ideea că *„inteligența mărită artificial se degradează după un anumit timp direct proporțional cu valoarea ratei de mărire"*.

Aceasta a stîrnit avalanșe de uimiri, refuzuri, stupefacții, compătimiri, resemnări în rîndul protagoniștilor, combatanți entuziaști ai viitorului dezvoltării științelor biologice și psihologice. Ce a fost corect și ce a fost greșit în cazul lui Charlie Gordon, care va fi viitorul unui asemenea caz, va fi posibil, sau va exista posibilitatea unui transplant de creier într-un viitor apropiat etc. dilema care a apărut în dezbaterea noastră a rămas deocamdată fără un răspuns cert, dar a oferit noi direcții de cercetare asiduă.

În concluzie, putem afirma că există numeroase valențe calitative ale studiului de caz, care-l fac superior multora dintre metodele tradiționale sau moderne, întrucît: *educă la elevi spiritul critic și autocritic, le dezvoltă curiozitatea epistemică față de unele domenii nedezvăluite încă, influențează conduita morală, antrenează tinerii în examinarea unor situații din ce în ce mai complexe din viața școlară, activitatea de organizație sau munca productivă prezentă, dar mai ales viitoare.*

ANEXA 1

RODICA ȘI IERBARUL EI

Rodica era elevă în clasa a V-a, Maria sora ei mai mare cu un an s-a remarcat la cercul „IUBITORII NATURII". Profesoara de biologie de la începutul anului școlar a trasat sarcină elevilor de clasa a V-a să alcătuiască un ierbar, pe care urmau să-l prezinte la începutul anului școlar următor.

„Cel mai bun ierbar va fi expus la „COLȚUL NATURII" — a spus profesoara. Aceasta a trezit ambiția elevilor. Ei au început să se organizeze în grupuri și mergeau să recolteze plante pentru ierbar. Rodica a fost chemată și ea în nenumărate rînduri. Elevii clasei a V-a au plecat în excursie la munte unde urmau să adune și plante pentru ierbarul lor. Rodica nu a participat.

A trecut vacanța de vară, elevii clasei a V-a au devenit elevi ai clasei a VI-a. În prima oră de biologie fiecare elev și-a prezentat ierbarul, care mai de care era mai bine alcătuit și cît mai complet. Fiecare elev studia ierbarul colegilor săi și le aprecia munca. Cam greu de ales ierbarul pentru

„COLȚUL NATURII". Ierbarul Rodicăi a uimit pe toți colegii săi, chiar și pe tov. profesoară. Cuprindea plantele din toate zonele de vegetație din toate anotimpurile. Fiecare elev a povestit pe scurt pe unde a mai fost vara, de unde a adunat plante. Rodica a fost întrebată și ea răspundea: „Eu am stat numai în localitate". Elevii au fost întrebați: „Care ierbar după aprecierea voastră ar trebui expus la „COLȚUL NATURII? Elevii răspunseră într-un glas: „Al Rodicăi". „Gîndiți-vă pînă mîine" — spuse profesoara.

Rodica, după ce radiase de bucurie văzîndu-și cu ochii minții ierbarul la „COLȚUL NATURII", se întristă. O rodeau remușcările. „Oare colegii mei știu că este ierbarul Mariei? Dar tov. profesoară? Ce ar trebui să fac? Să le spun sau nu adevărul? Am discutat cu elevii cazul Rodicăi, cerîndule să aprecieze atitudinea ei, a colegilor de clasă, să-și stabilească propria linie de conduită în împrejurările descrise, măsurile ce trebuiau luate. 75% dintre elevi îi atribuiau parțial vina Rodicăi, susținînd că o mare parte din vină o poartă colectivul. De ce? Nu au antrenat-o pe Rodica în activitatea lor, atunci, cînd ea se sustrăgea aducînd motive neîntemeiate; nu i-a trezit dragostea de muncă, dorința de a obține rezultate prin propria muncă; nu s-a verificat periodic munca ei, dîndu-se crezare muncii ei „independente"; Rodica a profitat de încrederea surorii sale care i-a lăsat la îndemînă ierbarul.

Doar 5% dintre elevi nu au găsit-o pe Rodica vinovată menționînd că, să-și rezolve sarcinile cum poate, chiar și prin mijloace mai puțin cinstite potrivit criteriului „Hoțul neprins este cel mai cinstit om".

(Caz relatat de prof. PLEȘEA ELEONORA Școala generală Curcin, jud. Sibiu).

Anexa 2.

CAZUL ROXANEI MIREANU

Roxana Mireanu s-a născut la 2 aprilie în satul Chier din județul Arad, așadar într-un sat sărac, într-o familie de țărani cu oarecare stare. Nu are frați. Mama sa a murit în anul 1939, iar tatăl ei, după ce a încercat de două ori, la îndemnul proprilor părinți, să aducă în casă o altă nevastă, a renunțat, poate și fiindcă Roxana îi era nespus de dragă. Gheorghe Mireanu era din firea lui închis și harnic, iar cu trecerea timpului devenea mai lucrător, dar și mai tăcut. Fata nu și-a dezamăgit tatăl.

Cînd a venit vremea de școală, din gura învățătoarei a auzit același lucru. La serbările școlare Gh. Mireanu își căuta loc în față și aștepta premiul. În mintea Roxanei creștea convingerea că datoria ei este să fie cum o dorea lumea: să învețe cît mai bine și să fie cît mai serioasă. În vremuri destul de grele își continuă studiile la Arad și numai ambiția de a învăța bine, de a fi mereu prima o mai făcea să uite de frigul din internat și de foamea care o încerca și pe ea uneori. A urmat apoi Facultatea de filologie din Cluj-Napoca și după absolvire a rămas asistentă la instituția pe care tocmai o terminase. Pe tăbliță prinsă în ușa biroului ei scria: lector universitar dr. Roxana Mireanu. În martie 1973, după moartea șefului catedrei, s-a pus problema ocupării postului vacant de către R. Mireanu sau de către o altă colegă a ei, care i-a aruncat în față reproșuri grele pentru egoismul ei. Roxana a început să se gîndească nu numai la viitor, ci și la trecut. Deși nu mai era chiar tînără, trecutul i se părea scurt, și se îngrozi. În drum spre lacto-barul unde obișnuia să mănînce, se așeză pe o bancă singură, așa cum se simțise în realitate toată viața. Băncile erau pline. Bătrînii pensionari își scoaseră nepoții la plimbare, sau se încălzeau la soare. Amintirea ei zbură la ziua în care un coleg o pișcase și profesoara de istorie l-a pedepsit, pentru că „se legase de cea mai serioasă fată". Băieții au ocolit-o apoi, cu aceeași grijă cu care o ocoleau pe însăși directoarea școlii. Apoi își aminti de un arhitect care îi arătase un viu interes, dar pe care nu l-a băgat înseamă.

Starea ei depresivă se accentuă și în primăvara anului 1973, se retrase la Chier. Într-o seară în drum spre cooperativă fu strigată de o fostă colegă a ei, care o invită s-o viziteze. Copiii acesteia erau nespus de simpatici. Soțul colegei, inginer agronom a găsit timpul și resursele să se laude cu recolta din toamnă și cu culturile de acum, cu oamenii săi și bineînțeles cu copiii săi.

După mult timp, în noaptea aceea dormi bine. Se trezi foarte devreme, se îmbrăcă și o luă prin grădină la vale. Observă că pomii sînt înfloriți și se bucură că a venit primăvara. se urcă pe o căpiță de paie și urmări cum dispar stelele, apoi răsări soarele și pentru prima oară i se păru că înțelege ce este fericirea.

Analizînd situația descrisă vă rugăm:

a) apreciați activitatea și comportarea Roxanei Mireanu, stabilindu-vă propria linie de conduită în împrejurările descrise;

b) analizînd situația, ce credeți că se poate întîmpla cu viața acestei fete?

(Caz relatat de prof. GOINA FLOAREA, Școala generală Sîntana).

Manualul de lecturi literare pentru clasa a V-a

ÎN PROGRAMA școlară și în manualul de lecturi literare pentru clasa a V-a, la capitolul „Corespondență și acte oficiale" nu se prevede studierea cărții poștale ilustrate (a vederii), ci se acordă un spațiu larg cărții poștale. Realitatea, de fapt, este că cei care trec printr-o localitate, staționînd chiar mai mult, nu merg să cumpere o carte poștală pentru a transmite mesaje celor dragi, celor de care s-a despărțit, ci-i vestește printr-o vedere. Așadar, cartea poștală, cîndva foarte mult utilizată, la ora actuală a devenit desuetă. Nu rare sînt ocaziile, cînd însoțim elevii în excursii, în tabere etc. și acestia ne cer îndrumări cum să completeze o vedere. De aceea, cred că ar fi bine ca în școala generală să se studieze acest tip de compunere, atît de utilă în viață, dîndu-le elevilor indicațiile necesare. Spațiul de pe vedere fiind mic, conținutul mesajului va fi limitat la: salutări și urări de bine de pe acele meleaguri, impresiile lor de călătorie, eventual unele comunicări strict necesare.

Prof. **DUMITRU MATEI**
Școala generală Copăceni — Jud. Vîlcea

DIN EXPERIENȚA ÎNAINTATĂ A ȘCOLII

Supraîncărcarea elevilor de liceu — o realitate școlară

Prof. PETRE D. BEJENARU
Liceul „Eudoxiu Hurmuzachi", Rădăuți—Suceava

MISIUNEA PRIORITARĂ ACTUALĂ A ȘCOLII constă în pregătirea tineretului pentru muncă, pentru producție, pentru viața social-economică, „de a forma, deopotrivă, din toți tinerii, buni muncitori și specialiști pentru toate domeniile de activitate, cetățeni cu o înaltă concepție revoluționară materialist-științifică, oameni devotați cauzei construcției socialismului și comunismului..."[1]
Din sumum științific, tehnic, cultural și moral al umanității liceul de specialitate, prin planul de învățămînt și programele școlare, selectează, prelucrează și condensează un cuantum precis delimitat necesar exercitării de fiecare tînăr a unor profesii utile societății și participării active la viața Cetății.

Cunoscînd că cea mai mare dificultate a viitorului se numește *complexitate*[2], din buna intenție de a asigura o tot mai amplă instruire a tineretului, în planul de învățămînt sînt multe obiecte de studiu (la unele profile multe discipline tehnice), în programe s-au adăugat teme și capitole noi la același număr de ore, în activitatea extrașcolară s-au înmulțit „inițiativele" pentru diverse activități, ceea ce ne obligă să punem cu acuitate problema supraîncărcării elevilor din liceu. Problematica suprasolicitării tineretului în școală nu este nouă, prezintă elemente și manifestări comune, dar și multe particularități ca geneză și exprimare școlară.

I. ARGUMENTELE ATESTĂ REALITATEA SUPRAÎNCĂRCĂRII

Iată rezultatele statistice ale unei anchete sociologice întreprinse la trei licee din orașul nostru, care demonstrează existența supraîncărcării unor elevi:
Din totalul elevilor chestionați (140) socotesc că 55,71% sînt supraîncărcați cu sarcini școlare; 15 elevi au declarat că au timp suficient de pregătire, dar muncesc între 10—12 ore pe zi și i-am socotit tot în prima categorie, ceea ce mărește la 66,42% procentul elevilor supraîncărcați în cazul anchetei prezentate mai sus. La clasele de matematică-fizică și cele de electrotehnică 15—20% din elevi au declarat că lucrează 12—15 ore pe zi. Elevii participanți la Sesiunea națională de comunicări și referate ale elevilor de la Sibiu — 1980 și Timișoara 1981 au menționat drept o dificultate în activitatea de cercetare științifică supraîncărcarea în liceu (v. tabelul 1)
Rezultate relativ asemănătoare obținem și în cadrul anchetei întreprinse în rîndul a peste 200 cadre didactice și 80 de părinți ai elevilor din clasele IX—XII.
Dacă raportăm aceste rezultate la normele stabilite de Organizația Mondială a Sănătății vom constata: la vîrsta de 14 ani față de norma O.M.S. de 6 ore unii elevi lucrează în medie 9—10 ore; la 15 ani față de norma de 6 1/2 ore fac 10—11 ore; la 17 ani față de norma de 7 ore fac 10 1/2 ore pînă la 11 1/2 ore, iar la 18 ani față de norma de 7 1/2

Tabelul 1

Total elevi chestionați		Supraîncărcați		Numărul de ore de muncă în 24 ore (în medie).							
		Da	Nu	7	8	9	10	11	12	13	14
X	68	27	41	5	9	20	19	6	6	—	—
XI	37	31	6	—	—	3	12	3	3	7	6
XII	35	20	15	—	4	6	19	5	4	3	—
	140	78	62	5	12	29	50	14	13	10	6

[1] Anton Vasilescu, *Învățămîntul românesc la nivelul exigențelor României contemporane*, Revista de pedagogie nr. 9/1981, p. 2.
[2] George Văideanu, *Comunicare la cel de-al II-lea Colocviu Național de Pedagogie*, decembrie 1980.

ore fac 11—12 ore de muncă/zi. Ca urmare se reduc orele de somn, de odihnă activă, de mișcare în aer liber și de activitate sportivă, cu consecințe biologice și educaționale dezavantajoase formării personalității omului nou.

Cu toată eroarea cuprinsă în aceste date statistice și admițînd elementele de interpretare subiectivă ale autorului, fenomenul supraîncărcării rămîne o realitate a școlii în prezent. Dacă semnalăm manifestări ale *acestui fenomen avem și obligația de dascăli, părinți, educatori, de oameni adulți să ne* oprim asupra lui, să-i descoperim cauzele reale și să adoptăm măsuri ca suprasolicitarea să nu fiinteze în munca elevilor și să nu diminueze cu nimic din procesul formării personalității viitorului cetățean — un om sănătos și temeinic pregătit pentru muncă și viață.

II. SURSE ALE SUPRAÎNCĂRCĂRII

Între sursele cu caracter mai general care contribuie la suprasolicitarea elevilor, ne oprim la cele mai importante, propunînd soluții izvorîte dintr-o modestă, dar trainică experiență proprie mai îndelungată.

II. 1. În liceu se menține un mare număr de informații prin planul de învățămînt și programele școlare cu deosebire la disciplinele fundamentale și tehnice depășind ritmul mediu de însușire a cunoștințelor de către un număr însemnat de elevi din treapta I și chiar din treapta a II-a. Bunăoară, în săptămîna 19—24 aprilie (trim. III 1981/1982) orarul clasei a XI-a C, (Liceul industrial nr. 1) profil mecanic — mașini și utilaje, cuprindea:

— 6 ore de matematică, cu patru lecții noi, 4 ore de fizică cu trei lecții noi, 3 ore de chimie cu două lecții noi, 3 ore de literatură română cu trei lecții noi, 2 ore de economie politică cu două lecții noi, 2 ore mecanisme și organe de mașini cu o lecție nouă, 5 ore de utilajul și tehnologia lucrărilor mecanice cu trei lecții noi, 2 ore desen tehnic, 2 ore educație fizică, cîte o oră la biologie, istorie, geografie, limbi moderne (la fiecare oră cu lecție nouă) și o oră de informare politică (cu obligația parcurgerii unor materiale apărute în presă). Așadar, în total 35 ore (cu 23 lecții noi), plus în suma acestei săptămîni 3—4 ore pentru activități în cercurile pe materii și tehnico-aplicative, cultural-artistice și acțiuni politice U.T.C., ceea ce înseamnă 38 ore.

În raport de particularitățile de vîrstă și individuale, de tehnicile de învățare practicate, de condițiile din familie sau internat, elevii sînt angajați cu un număr de cca. 18—20 ore pentru întocmirea temelor pentru acasă, învățarea lecțiilor, parcurgerea literaturii științifice sau beletristice etc. (ca muncă independentă programată de școală). Un calcul sumar ne conduce la totalul de 56—58 ore activitate pe săptămînă pentru un tînăr de 16—17 ani.

Iată o radiografiere și evaluare cantitativă a activității didactice din ziua de luni 19 aprilie 1982:

— 8—9 Tehnologie — lecția „Mașini de rectificat universale", cunoștințe expuse pe 4 pagini de manual, cu cca. 6 denumiri noi pentru elevi.

— 9—10 Literatura română „Ultima noapte de dragoste, întîia noapte de război" de Camil Petrescu — comentariu literar, temă extinsă pe 4 pagini de manual.

— 10—11 Economie politică „Creșterea nivelului de trai material și cultural al poporului — țelul suprem al politicii P.C.R." 5 pagini de manual și 4 noțiuni noi.

— 11—12 Matematică — Definiția derivatei unei funcții într-un punct, cu 4 noțiuni noi, între care noțiunea de derivată fiind fundamentală pentru studiul matematicii.

— 12—13 Biologie — „Reglarea nervoasă și umorală a respirației" cu 3 pagini și cu 7 noțiuni noi.

— 13—14 Fizică — „Microscopul — aparat optic", cu 3 pagini și 6 noțiuni noi.

După masă membrii cercului de biologie, chimie și matematică au participat la activitățile programate, cei de la grupul folcloric (cu eleve din clasa a XI-a) au făcut repetiție, iar la antrenamentul a două echipe sportive au fost angajați alți elevi și din clasa a XI-a.

Iată așadar, că, în această zi, elevii au participat la 6 ore de predare-învățare, 1—2 ore de activități extraclasă și, după caz, 2—4 (6) ore pentru pregătirea lecțiilor din ziua următoare; în total cca. 10—12 ore de activitate preponderent intelectuală, ceea ce este mult peste limitele cuprinse în normele O.M.S.

Consecințele acestui program încărcat pentru elevi sînt de o mare diversitate și spațiul tratării de față nu ne îngăduie detalierea, dar între cele principale rămîne permanenta solicitare și suprasolicitare. Actualele cerințe privind instruirea practică, predarea limbilor moderne, ziua de activitate metodică și de îndrumare pentru profesorii de la disciplinele: matematică, fizică, chimie, biologie, limba română, istorie, științe sociale, orele de cumul și pentru profesorii-asociați etc., reează reale dificultăți în organizarea pedagogică a orarului săptămînal.

Ca urmare, chiar și solicitarea prin orar este neegală pe durata celor 6 zile, avînd culmi și depresiuni, deci o orografie accidentală a efortului intelectual al elevilor din liceu.

„Se pare că dăm prea multă atenție formei și cantitativului în dauna conținutului și calității muncii instructiv-educative din școli și facultăți. Oare cîte ore de practică prevăzute în planurile liceelor de specialitate, care acoperă o zonă întinsă a bugetului de timp școlar, sînt efectiv realizate? Cîte sînt eficiente...?"[3]

[3] Vasile Miftode, *Ce așteaptă societatea de la învățămînt* — Era socialistă nr. 11/1982, p. 11.

Pentru a diminua din aspectele supraîncărcării practicăm de mai mulți ani o riguroasă programare a activităților săptămînal, angajăm în mod eșalonat clasele de elevi la acțiunile extradidactice și urmărim, în mod deosebit, însușirea de către elevi a unor tehnici eficiente de învățare. În clasa a IX-a la început profesorii-diriginți se ocupă special de transformarea neștiinței de a învăța pentru încă un număr nepermis de mare de elevi, în știința de a învăța, potrivit cu specificul și cerințele profilului claselor și liceului nostru.

II. 2. Lipsa de corelare suficientă între disciplinele de învățămînt ceea ce determină „risipă de educație",[4] repetări și paralelisme și deci o economie generală deficitară de efort, timp și materiale în procesul cunoașterii.

Studiind programele și manualele școlare de la disciplinele tehnice și chiar de la cele fundamentale constatăm reluarea unor cunoștințe și aplicații de la alte discipline studiate de elevi acum sau în clasele anterioare. La disciplina *Utilajul și tehnologia lucrărilor mecanice* — clasa a X-a elevii studiază lecția „Noțiuni asupra teoriei așchierii" — mișcările necesare, elemente geometrice ale sculelor, formarea așchiilor și regimul de așchiere ș.a., iar la *Utilajul și tehnologia prelucrării prin așchiere* — clasa a XI-a se reiau la lecția „Prelucrarea prin așchiere" toate cunoștințele studiate în treapta I de liceu. În clasa a XII-a cunoștințele de la capitolul „Elementele procesului de așchiere și ale sculei așchietoare", tema privind „Mașini, utilaje și instalații din I.C.M.C.", au fost învățate în clasa a X-a, multe cunoștințe și date se reiau la însușirea normelor din tehnica securității muncii etc. Aceste fenomene de suprapunere ori paralelisme, un slab caracter interdisciplinar în procesul de învățămînt, la unele obiecte bogăția de informație științifică cuprinsă în programe și manuale, toate devin surse ale supraîncărcării.

II. 3. Formularea de cerințe în plus în munca elevilor din partea unor cadre didactice și în special sub formă de muncă independentă, contribuie la sporirea numărului de ore de activitate pe zi, fără un randament elevat în pregătirea tinerilor la disciplinele respective. Bunăoară, la desen tehnic elevii primesc drept temă pentru acasă să tragă în tuș planșe din manualul de desen tehnic, ceea ce înseamnă ore bune de lucru acasă.

La practica în producție sînt maiștri-instructori care „predau" din nou cunoștințe de tehnologie, într-o manieră nouă, adăugînd elevilor informație altfel interpretată care poate deveni o a treia lecție la aceeași temă — prima fiind manualul, a doua de la tehnologie și a treia de la instruire practică, și aceasta în timp ce în cele mai multe țări tehnologia meseriei se învață lucrînd și nu sub formă de obiecte teoretice.

II. 4. Sursă a supraîncărcării devine și tehnologia didactică deficitară a lecțiilor „incapacitatea... de a realiza în cadrul lor o comunicare pedagogică în adevăratul înțeles al cuvîntului"[5].

În organizarea și desfășurarea procesului de predare-învățare-evaluare nu se ține seama întotdeauna de realitățile clasei de elevi; se exagerează importanța unor obiecte de studiu prin excesul de informații transmise (peste prevederile programei școlare); se practică metode didactice expozitive și care apelează la memorare, iar caracterul interdisciplinar ori nu este cunoscut ori este ignorat; se apelează încă puțin la psihologia școlară, lucrîndu-se mai ales în mod imitativ, inclusiv de către cadrele didactice tinere.

În școală lucrează cadre didactice și cu deosebire unele cadre din producție, devenite temporar cadre didactice și chiar profesori tineri care transmit un volum mare de informații, date, fapte, evenimente, statistici, denumiri diverse fără o interpretare și o selectare didactică adecvată. Și în loc ca tinerii să înțeleagă și să-și însușească cca. 60—70% din cunoștințele și eventual capacitățile aplicative ale temei în timpul orelor de predare-învățare, ei trebuie să reia toată activitatea aproape de la capăt, adăugîndu-i manualul și notițele.

Organizăm în fiecare an școlar acțiuni de perfecționare: asistențe la cadrele tinere sau fără pregătire pedagogică, variante de lecții deschise, dezbateri pe teme pedagogice și metodice, mese rotunde cu tematică psihopedagogică, investigații metodico-pedagogice și comunicarea rezultatelor dobîndite etc. Avem în vedere ca în pregătirea fiecărei lecții profesorii să pătrundă spiritul programei școlare, să urmărească înțelegerea și operaționalizarea cunoștințelor de către elevi — esența învățămîntului modern — iar conținutul actului predării-învățării să dezvăluie toate valențele educative.

Toate sau aproape toate laturile activității noastre sînt subordonate calității procesului de învățămînt, începînd cu proiectarea lecțiilor și terminînd cu utilizarea corectă și emulativă a sistemului de evaluare și apreciere a elevilor.

Climatul de sobrietate didactică, o reală calitate în munca fiecărui profesor, tehnologia didactică corect însușită și încorporată pentru fiecare demers școlar, reprezintă soluții importante în prevenirea și evitarea supraîncărcării elevilor.

II. 5. În programul fiecărei zile elevii au cîte cinci-șase ore de predare-învățare sau de instruire practică; în cîte 2—3 zile au program după masa pentru orele de cultură tehnică studiate cu inginerii din producție;

[4] John Dewey, *Trei scrieri despre educație*, Editura didactică și pedagogică, București, 1977, p. 117

[5] Vasile V. Popescu, *Intervenția eficientă a perfecționării personalului didactic în înlăturarea supraîncărcării elevilor*, Revista de pedagogie nr. 4/1975, p. 31

comasarea în cîte 2—3 săptămîni a instruirii practice este urmată de „asaltul" la învățămîntul teoretic de la disciplinele fundamentale și tehnice.

Pentru elevii aflați la practică întocmim grafice de pregătire prin ore de meditații și consultații, pentru activitățile politico-educative (învățămîntul politic U.T.C., adunările generale U.T.C., activitățile cultural-științifice), pregătirea pentru olimpiadele școlare și concursurile pe meserii. Este o etapă cînd elevii nu au obligații concrete de la o zi la alta și prin programările noastre menținem un anume „tonus" al activității intelectuale, conferind muncii de învățare fluiditatea necesară. Așadar, organizarea rațională, dozarea echilibrată a muncii elevilor constituie un mijloc important de evitare a supraîncărcării elevilor.

Încadrarea la orele de cultură tehnică a cadrelor de specialiști din producție (ingineri, economiști, medici etc.) este avantajoasă pentru corelarea cerințelor școlare cu cele din întreprinderi.

Credem însă că specialiștii pentru disciplinele tehnice trebuie să fie ai școlii spre a avea timpul necesar și obligația de a desfășura un învățămînt de calitate. Este greu de presupus că un inginer, oricît de capabil și de harnic ar fi poate îndeplini toate obligațiile din uzină și din școală.

Cadrele tehnice pentru licee, credem, că vor trebui pregătite în Universitate pentru ca pe lîngă pregătirea de specialitate să li se asigure și pregătirea psihopedagogică și metodică.

II. 6. Activitățile programate cu puțin discernămînt, ad-hoc și fără pregătire temeinică în afara programului unitar pentru activitatea politică și educativă, solicitarea numai a elevilor „lideri" la tot felul de responsabilități determină disfuncționalități și solicitări inegale școlare. Risipa de educație apare deja ca fenomen școlar și datorită diversității profilelor claselor, scăderii capacității școlii de a supraveghea toți elevii pe toată durata zilei, eșalonării învățămîntului pentru ziua întreagă, programării de activități în grabă și fără premise organizatorice corespunzătoare etc. De aici cerința creșterii rolului organizării ca latură pedagogică, extrem de importantă, pentru succesul pregătirii temeinice a forței de muncă în școlile de toate gradele.

Școala prin atribuțiile sale, prin mijloacele și pîrghiile de care dispune poate să-și asigure un echilibru funcțional de randament, o logică interioară a oricărui demers școlar și o angajare deplină a capacităților organizatorice, de tehnologie și metodologie modernă pentru înfăptuirea superioară, de calitate, a sarcinilor privind pregătirea forței de muncă.

O carte de largă utilitate*

LUCRAREA realizată de cunoscutul cercetător al problemelor de ortografie și ortoepie a limbii române — George Beldescu — merită să fie cunoscută și răspîndită în cercuri cît mai largi. Fiind „un îndreptar de scriere și pronunțare pentru elevii învățămîntului primar, gimnazial și liceal", lucrarea „este o carte de consultat" de către fiecare elev și chiar de către învățătorii și profesorii acestor cicluri. Mai mult chiar, lucrarea merită să stea pe biroul oricărui intelectual, ca și pe masa de lucru a oricărui om care-și iubește limba și dorește să se exprime corect.

Lucrarea are merite care o fac utilă celor mai largi cercuri de cititori. Cartea se înscrie în lista lucrărilor de uz curent mai ales pentru școlari. Printre calitățile lucrării merită să menționăm: accesibilitatea, sistematizarea, claritatea și precizia cu care sînt tratate problemele de ortografie, ortoepie și punctuație a limbii române.

În cele 10 capitole, în care este organizat conținutul sînt sintetizate problemele esențiale ale ortografiei și ortoepiei limbii române. Astfel, în capitolul I: „Scriere, ortografie, ortoepie" sînt tratate normele ortografice și ortoepice ale sunetelor și literelor limbii române. Cu bogate și ilustrative exemple, în capitolul II sînt prezentate problemele de ortografie și ortoepie din punct de vedere fonetic; în capitolul III sînt amplu exemplificate problemele de ortografie și ortoepie referitoare la „Formarea cuvintelor." Capitolul următor, cel de-al IV-lea, în mod firesc, se ocupă de „flexiunea categoriilor morfologice" și problemele de ortografie și ortoepie cu referiri și exemplificări specifice. În capitole speciale este prezentată ilustrativ „Scrierea cu inițiale majuscule" (capitolul V) și „Abrevierile" (Capitolul VI). Două capitole mai ample se ocupă de „Semnele ortografice" (Capitolul VII) și „Semnele de punctuație" (Capitolul VIII), fiind și acestea, fiecare, conform normelor de utilizare, întregite și ilustrate cu exemple semnificative, alese din opere literare.

Lucrarea este completată de un amplu și bogat „index de cuvinte" și de un sistem de „termeni lingvistici", explicați corect și pe înțelesul tuturora.

Elaborarea unei astfel de lucrări vine să încoroneze seria de publicații a tov. prof. George Beldescu, care, în activitatea sa bogată și valoroasă pusă în slujba școlii, în special a elevilor și a profesorilor de limba română, a știut să îmbine munca de cercetare cu cea de predare, elaborînd cunoscutele și mult apreciatele sale lucrări, amplu și bogat utilizate în școli.

Lucrarea „Ortografie, ortoepie, punctuație" se recomandă prin calitățile sale și merită să ocupe un loc de cinste în toate bibliotecile școlare, ea fiind un instrument de lucru comod și util tuturor. Prin recenta sa lucrare autorul George Beldescu aduce încă un prețios serviciu școlii și în special profesorilor de cultură generală, punîndu-le la dispoziție un „îndreptar folositor de scriere și pronunțare", foarte practic și economic, argumentat și ilustrat pe măsura școlii contemporane.

GEORGETA MUNTEANU

* George Beldescu, *Ortografie, ortoepie, punctuație* (supliment al revistei pentru elevi „Limba și literatura română", editată de Societatea de Științe Filologice din R.S. România.

Educarea preşcolarilor în spiritul dragostei de muncă

VASILICA TRIFU
Grădiniţa I.C.T. Bucureşti

URMĂRIND REZULTATELE OBŢINUTE DE PREŞCOLARI în etapa de jocuri şi activităţi alese am organizat un experiment prin care am căutat să îmbogăţim conţinutul activităţilor şi totodată să diversificăm produsele ce urmau să fie realizate, astfel încît să contribuim la formarea deprinderilor cu caracter de muncă, să le trezim dorinţa de a realiza unele obiecte necesare şi, mai ales, să-i obişnuim pe copii cu aplicarea în practică a cunoştinţelor pe care le dobîndesc în cadrul activităţilor comune. În felul acesta am introdus o nouă activitate — ţesutul la război. Am început prin organizarea unor condiţii necesare formării deprinderilor cu caracter de muncă. În acest scop, în sala de grupă am organizat un loc pentru desfăşurarea activităţilor.

FORME DE MUNCĂ

Ţinînd seama de faptul că programa prevede pentru grupa mare, în cadrul jocurilor şi activităţilor la liberă alegere, ţesutul la gherghef, activitate cu caracter de muncă, îndrăgită de majoritatea copiilor, am îmbogăţit conţinutul acestor activităţi. Ne-am bazat pe posibilităţile copiilor, pe tendinţa lor de a imita munca adulţilor, pe interesul şi plăcerea de a lucra în condiţii şi cu unelte asemănătoare cu cele folosite de adulţi şi mai ales pe sentimentul de bucurie pe care îl au copiii atunci cînd realizează un obiect prin eforturi proprii.

Pentru executarea unor obiecte ca, de pildă, carpete, ştergare, covoare, realizate în războiul de ţesut a fost necesar să mă documentez şi să exersez eu toate operaţiile de lucru, cu scopul de a le face accesibile copiilor, şi numai după aceea am trecut la desfăşurarea activităţilor cu caracter de muncă. Etapa de documentare şi activitate practică a avut ca rezultat simplificarea metodelor folosite cu anexele lor, în raport de dezvoltarea fizică a copiilor. Am realizat în felul acesta un război de ţesut format din 13 părţi componente: gherghef pentru ţesut punct simplu, înalt de 1,31 m, lat de 100 cm; gherghef pentru ţesut punct înalt de 1,12 m, lat de 0,50 cm; sucală, vîrtelniţă, răşchitoare etc.

Înainte de a prezenta copiilor războiul de ţesut — unealtă casnică folosită mult altădată — am organizat cîteva vizite la „Muzeul satului" şi la atelierul de ţesut al Liceului „Nicolae Bălcescu". Fiecare vizită a fost pregătită prin discuţii şi prin prezentarea unor imagini cu cele mai frumoase produse realizate în atelierul de ţesut şi chiar a obiectelor naturale (carpete, ştergare, covor) cu o cromatică atrăgătoare şi motive florale şi naţionale specifice folclorului nostru. Cu această ocazie, am scos în evidenţă hărnicia şi priceperea muncitorilor ţesători, răbdarea cu care lucrează, precum şi efortul pe care aceştia îl depun pentru obţinerea produselor.

Vizitînd „Muzeul satului" le-am oferit copiilor posibilitatea să cunoască o varietate şi mai mare de obiecte ţesute, precum şi războiul de ţesut, după care noi am executat unul pe măsura lor. Pentru realizarea acestui obiectiv am pornit de la crearea unui spaţiu în cadrul sălii de grupă unde au fost introduse pe rînd, în raport de dificultate şi de gradarea efortului copiilor gherghefuł de ţesut cu punct simplu, gherghefuł de ţesut gen şevalet, acesta nu prezenta deosebiri faţă de gherghefuł mic la care copiii lucrau frecvent (individual). În discuţiile purtate cu ei s-a precizat doar că la gherghefuł mare va trebui să lucreze mai mulţi copii pe rînd, deoarece obiectul pe care îl vor confecţiona nu va mai fi pentru păpuşi, ci unul adevărat pe care îl vor folosi în sala de grupă. Mărimea acestuia se va putea realiza cu mai multă muncă, în timp, cu răbdare, şi cu aportul unui număr cît mai mare de copii. De la prima demonstraţie, 6 copii au încercat să exerseze ţesutul cu punct simplu. Faptul că urzeala a fost realizată din bumbac tras în patru fire, iar pentru bătaie s-au asigurat fire de melană groasă, operaţia de ţesut a fost uşoară şi cu mult spor. Avansarea lucrului destul de repede a stîrnit dorinţa copiilor de a lucra, de a combina armonios diferite culori (realizînd covor vărgat) pentru terminarea obiectului început.

În acelaşi loc din sala de clasă am plasat şi gherghefuł de ţesut cu punct persan, care este construit pe principiul gherghefului de ţesut cu punct simplu. La acest gherghef diferă numai operaţia de ţesut pentru a realiza punctul persan. La copiii care au prezentat interes şi îndemînare am căutat să le formăm şi să le consolidăm aceste

deprinderi. După realizarea bordurii carpetei (dintr-o singură culoare) s-a introdus un joc de culori sub formă de șah, ușor de realizat, educatoarea trebuind să înceapă prima lucrul, ceea ce constituia modelul pentru copii. Primele încercări reușite au constituit o bucurie și i-a determinat pe copii să lucreze mai repede un rînd de pătrate de diferite culori, ca apoi să inverseze culorile. Rezultatele îmbucurătoare obținute la aceste două gherghefe ne-au determinat să introducem războiul de țesut. Aceasta a trezit un interes deosebit copiilor din grupă. Mai întîi am organizat observarea războiului, reactualizînd cunoștințele transmise în cadrul vizitelor anterioare. Iței și suveica au fost recunoscute imediat de către copii și denumite corect.

Începutul activității la războiul de țesut a constat în efectuarea de exerciții de introducere a suveicii prin ițe fără lînă. După stăpînirea acestei mișcări, copiii au fost antrenați în exersarea coordonării picioarelor, realizînd mișcarea de apăsare a tălpilor pentru crearea spațiului între urzeală și schimbarea poziției acesteia. Deși inițial s-a considerat că mișcarea de coordonare a picioarelor și introducerea suveicii prin spațiul creat sînt mai puțin accesibile copiilor, spre surprinderea noastră, ei au încercat și au reușit fără dificultate să realizeze acest exercițiu. Prinderea vătalei cu amîndouă mîinile și tragerea ei spre față, pînă la marginea țesăturii lucrate de educatoare, nu a prezentat dificultăți pentru copii. Mînuirea suveicii s-a făcut avînd introdusă în ea țeava cu lînă și în felul acesta copiii au realizat primele rînduri de țesătură.

Fiind o noutate pentru ei, faptul că prin exercițiile efectuate anterior pot realiza un alt model de țesătură, foarte mulți copii s-au arătat dornici să lucreze. Profitînd de aceasta, li s-a dat posibilitatea să lucreze pe rînd, dar în același timp le-au fost explicate și celelalte detalii ale războiului, precum și funcționalitatea acestora. Astfel, pe sulul montat în partea din față a războiului se fixează firele de urzeală prin care se țese, iar pe cel din spatele războiului se rulează materialul țesut. După ce o bună parte dintre copii și-au însușit atît tehnica de mînuire, cît și pe aceea de lucru, s-a introdus țesutul cu bătaie colorată (covor vărgat), copiii singuri schimbînd țeava din suveică cu culoarea pe care o doreau, ținînd cont de armonizarea culorilor între ele.

Pentru a-i încuraja să pregătească singuri materialul pentru țesut, am introdus rășchitorul, vîrtelnița și sucala.

Cu ajutorul rășchitorului le-am demonstrat copiilor modul cum pot obține sculul de lînă dintr-un ghem sau bobine. Sculul obținut se scoate de pe rășchitor, se pune pe vîrtelniță în scopul de a realiza țevile cu lînă, care se introduc în suveică.

Pentru această operație s-a prezentat copiilor sucala sub denumirea de roată și li s-a demonstrat legarea firului de lînă de pe vîrtelniță, de țeava introdusă pe vergeaua de metal fixată între roata mică din față și suportul pe care se sprijină vergeaua. A urmat învîrtirea roții mari cu ajutorul manivelei care a pus în mișcare vîrtelnița, depănînd (noțiune dată copiilor cu această ocazie) din sculul de pe vîrtelniță și rulîndu-l pe țeavă.

Faptul că suveica, sucala, vîrtelnița sînt mobile, copiii sînt atrași de mișcarea lor. Mînuirea lor de un număr apreciabil de copii chiar și dintre aceia care n-au îndrăznit să lucreze la război și gherghef, ne-a confirmat accesibilitatea acestora.

Introducerea rășchitorului, a vîrtelniței ca și a sucalei a determinat mărirea numărului de copii participanți în colaborarea și chiar cooperarea între ei, ajungînd pînă la sfîrșitul anului școlar ca 65% dintre copiii grupelor cu care s-a lucrat să stăpînească tehnica de lucru ceea ce ne-a confirmat că aceste activități cu caracter de muncă sînt accesibile copiilor din grupele mari și în formarea deprinderii de țesut în întîmpinarea unor greutăți.

MÎINI ÎNDEMÎNATICE

Pentru a diversifica și mai mult conținutul etapelor de jocuri și activități alese și pentru a-l îmbogăți cu forme noi de muncă, am căutat să consolidez deprinderile tehnice de lucru însușite în cadrul activităților manuale (aplicații, confecții) și desen și totodată, se perfecționează deprinderile, prin exersarea lor în situații și condiții noi de lucru, cum este, de pildă, confecționarea păpușilor cu corpul realizat din sîrmă modelată de educatoare. Îmbrăcarea corpului cu sfoară se face de către copii prin consolidarea deprinderilor de ordonare a firului de sfoară — operație cunoscută de ei, elementul nou constînd în realizarea proporției grosimii dintre părțile componente, precum și în noutatea materialului folosit (sfoară). Aceeași tehnică de lucru se aplică la confecționarea unor animale cunoscute în cadrul activităților de observare ca: pisica, girafa, cîinele; la confecționarea broaștei țestoase prin realizarea a două operații: respectiv ordonarea firului de sfoară pe scheletul broaștei, corp, trunchi, picioare, coadă, realizate tot cu sfoară, dar de data aceasta prin operația de lipire a firului de sfoară (aplicație) pe partea bombată a scoicii, prin ordonarea sforii circular pe suprafața netedă. Aceste jucării au constituit o noutate pentru copii, prin faptul că ele nu există în comerț și nici în grădiniță nu au fost confecționate pînă atunci, fapt pentru care demonstrarea tehnicii de confecționare a interesat toată grupa de copii.

Exersarea ordonării firului de sfoară nu a necesitat exerciții repetate deoarece majoritatea copiilor stăpîneau deprinderea de ordonare a firului, ca urmare, ei au reușit să îmbrace corpul păpușilor și al animalelor corect și repede. S-a insistat mai mult la

păstrarea proporției grosimii dintre părțile componente (respectiv aprecierea ordonării cantității firului de sfoară prin suprapunere) și la finisarea fiecărei jucării, prin tăierea firului de sfoară, îndoirea sau lipirea capătului rămas. La aceste operații, copiii au solicitat de mai multe ori ajutorul educatoarei sau al altor copii, pînă cînd au reușit să finiseze jucăria terminată (fapt ce confirmă că aceste jucării au plăcut mult copiilor), le-au trezit interesul, perseverînd cu răbdare au reușit să confecționeze fără nici un ajutor.

Trecînd peste etapele de învățare, copiii au avut latitudinea să acționeze după dorința și imaginația lor creatoare, folosind materiale auxiliare existente ca: material textil divers colorat, foarfeci, culori, tempera, bucăți de vinilin, suitaj, lipici, să înfrumusețeze și să completeze jucăriile. Astfel, au pictat figurile păpușilor, ale animalelor, au redat prin pete de culoare blana animalelor, au confecționat îmbrăcăminte pentru păpuși. Toate aceste detalii s-au bazat pe tehnicile de lucru însușite în cadrul activităților comune.

Croșetatul și împletitul ca activitate manuală ,pe care trebuie să o cunoască copiii a fost introdus în momentul în care o bună parte dintre ei au stăpînit deprinderile de confecționare a jucăriilor amintite. Realizarea acestor două îndeletniciri practice s-a desfășurat cu copiii care aveau multă răbdare și perseverau în lucrul început.

În cadrul experimentului realizat s-a introdus după cum a reieșit fiecare conținut și formă de muncă în mod eșalonat, dozînd timpul în funcție de volumul de deprinderi și tehnici de lucru noi, de posibilitățile reale ale copiilor, de interesul lor.

Tot în această perioadă, copiii au avut latitudinea, prin baza materială bogată și variată care le-a fost asigurată, să se organizeze individual și în grupuri mici sau mai mari în activitățile preferate. Iar în cadrul formelor noi de muncă au participat tot din proprie inițiativă.

Odată experimentate toate formele de muncă s-a căutat ca fiecare loc de muncă să fie dotat cu uneltele necesare (în mai multe exemplare), avînd și materia primă adecvată fiecărei lucrări. În continuare, s-a procedat la organizarea acestei etape cu un pronunțat caracter de muncă, fără însă a limita sfera de activități și jocuri ale copiilor, cu ajutorul cărora să-și poată valorifica deprinderile formate.

Jocul sunetelor... sau procedee de învățare a elevilor de clasa I să citească fără literalizare

Înv. VALERICĂ BĂRBULESCU
Școala generală cu clasele I — IV Comănești, com. Bobicești, jud. Olt

DUPĂ CUM SE ȘTIE, consoanele sînt sunete care nu se pot pronunța singure, ci cu ajutorul unei vocale de sprijin. Vocala de sprijin poate să fie oricare dar, de obicei, în clasa I aceasta este „i".

Dacă se încearcă prin diferite exerciții strategice să se citească consoana diminuînd rolul vocalei, ba chiar excluzîndu-l, elevii vor fi de acord dar vor cădea în greșeala că în citirea ulterioară a consoanei vor folosi vocala și vor rămîne cu falsa iluzie că citesc numai consoana. Aceasta duce la literalizarea citirii, întrucît legarea falsă, inconștientă, obligatorie a vocalei „i" de consoană pretinde și sonorizarea chiar în cuvintele care nu conțin această vocală.

De asemenea, în cuvintele în care după consoane trebuie scrisă litera „î" elevii vor scrie fără aceasta și le va fi foarte greu să înțeleagă fonetic scrierea vocalei „î" după consoane. Astfel, în loc să scrie „mînă" vor scrie „mnă", în loc de „lînă" vor scrie „lnă" etc.

Pentru a preveni astfel de greșeli care uneori se mențin chiar în clase mai mari am procedat astfel:

— în perioada preabecedară, cu ajutorul metodei fonetico-analitico-sintetice, elevii și-au însușit toate sunetele vocale: a, e, i, o, u, ă, î;

— cînd am învățat consoanele s-a stabilit că ele nu pot fi pronunțate fără ajutorul vocalelor. În cadrul predării unei consoane am procedat astfel: mai întîi, după analiza fonetico-analitico-sintetică a unei propozi-

ţii, a cuvintelor şi silabelor acesteia s-a scos în evidenţă noua consoană. I s-a aşezat litera pe stelaj. Lîngă aceasta s-au aşezat pe rînd, mai întîi în dreapta şi apoi în stînga, literele vocalelor învăţate şi de fiecare dată s-a făcut citirea consoanei împreună cu vocala.

După aceasta am aşezat pe stelaj şapte litere ale consoanei nou învăţate şi s-au aşezat vocalele în dreapta apoi în stînga consoanei, citindu-se cuplat, de către elevi. Pentru vocalele ale căror litere nu au fost învăţate s-au folosit numai sunetele.

Exersarea cu vocalele ale căror litere nu sînt cunoscute este mai greoaie dar n-am renunţat la ea. Am mers pe ideea că „exersînd mereu toţi elevii vor învăţa". Exersînd citirea în cuplu a vocalelor cu consoanele în cadrul fiecărei lecţii elevii capătă priceperi şi obişnuinţe de citire în acest mod. Introducerea unei consoane noi în sfera cunoştinţelor elevilor prin acelaşi procedeu de învăţare devine lesnicioasă, fără dificultăţi. Cu ajutorul citirii împerechiate, a consoanelor cu vocalele am creat cuvinte şi propoziţii, excluzîndu-se de la sine literalizarea. Spre exemplu, în cadrul predării consoanei „*t*" se fac următoarele exerciţii de citire:

ta	at
te	et
ti	it
to	ot
tu	ut
tă	ăt
tî	ît

Din unirea acestor cupluri între ele şi cu altele învăţate se creează cuvinte ca:

tată Tuţa Titu lată
iată Titi uite

se fac şi compuneri de cuvinte la care la un grup exersat se adaugă o consoană. Exemplu: lac, toc, tot etc. De la crearea cuvintelor am trecut la compunerea de propoziţii. S-au compus propoziţii ca:

„E iarnă.
Toma e cu tata."

Ele se formează cu litere şi silabe decupate pe stelaj. Se citesc cu uşurinţă de către elevi, avînd în vedere că silabele folosite au fost citite anterior. Nici un elev nu va încerca să literalizeze. După aceste exerciţii se face citirea textului din carte. Citirea este mult uşurată datorită exerciţiilor făcute. După predarea mai multor litere, după cum este cunoscut, se fac lecţii de recapitulare. A recapitula repetînd citirea textelor din carte ale lecţiilor învăţate înseamnă a pierde timpul fără a ajunge la scopul scontat. Lecţia de recapitulare trebuie să fie o lecţie de compunere, deci de creare de cuvinte şi propoziţii cu ajutorul alfabetului decupat. Este bine să se exerseze mai întîi citirea consoanelor învăţate în cuplu cu vocalele şi numai după aceea să se compună cuvinte şi propoziţii. Pentru a înţelege mai concret cele arătate dau mai jos exerciţiile de citire a consoanelor cu vocale în cadrul predării consoanelor „*m, n, r*":

ma	am	na	un	ra	ar
me	em	ne	en	re	er
mi	im	ni	in	ri	ir
mo	om	no	on	ro	or
mu	um	nu	un	ru	ur
mă	ăm	nă	ăn	ră	ăr
mî	îm	nî	în	rî	îr

În cadrul jocului sunetelor se observă că în pronunţarea coloanelor, datorită faptului că vocalele păstrează aceeaşi ordine exersarea capătă o anumită muzicalitate care place elevilor şi face însuşirea mai uşoară.

Istoria la clasa întîi

ELENA SIMINA
Şcoala generală nr. 3 Cugir

PE MICUŢII NOŞTRI ELEVI îi ajutăm să pătrundă tainele scrisului, cititului şi socotitului. Dar nu numai atît. Le spunem cine sînt, de unde vin. Îi învăţăm să-şi iubească ţara şi neamul, să se mîndrească cu strămoşii, căci aşa cum spunea tovarăşul Nicolae Ceauşescu: „un popor care nu-şi cunoaşte strămoşii e ca un copil care nu-şi cunoaşte părinţii".

Ovidiu scria undeva că „nu poţi iubi ceea ce nu cunoşti". Deci este de datoria noastră de dascăl să aducem istoria în faţa copiilor şi să-i ducem pe ei în istorie pentru a-şi cunoaşte trecutul şi a se mîndri cu el, iubindu-şi eroii. „Istoria îndeplineşte mai presus de orice un important rol educativ, accentul punîndu-se pe formarea convingerilor, cultivarea sentimentelor, crearea acelor disponibilităţi pe care orice tînăr trebuie să le

aibă ca bun patriot și bun cetățean. Dintotdeauna a fost nevoie de înarmarea tineretului, a întregului popor cu conștiința faptului că istoria poporului român a fost înainte de toate o luptă continuă pentru păstrarea ființei sale ca popor liber și neatîrnat, o luptă pentru drepturi, viață mai bună și mai demnă" [1].

În acest an îmi desfășor activitatea la clasa I. Desigur, istoria nu este acum obiect de studiu, dar m-am gîndit să călătorim noi în istorie, călăuziți de minunata culegere de povestiri a lui Dumitru Almaș: „Povestiri istorice pentru copii și școlari, șoimi ai patriei și pionieri", pentru ca ei „să simtă încă din anișorii cînd abia deschid ochii asupra lumii că au bunici și străbunici care se cuvine a fi iubiți și respectați. Că au o patrie a lor apărată, îmbogățită și înfrumusețată de acești moși și strămoși" [2]

Astfel, am aranjat în clasă un panou cu fotografii înfățișînd diferite personalități istorice sau aspecte din luptele poporului nostru împotriva asupritorilor interni ori a năvălitorilor străini. În mijlocul panoului, intitulat „Eroi au fost, eroi sînt încă", am așezat fotografia tovarășului N i c o l a e C e a u ș e s c u pe care copiii l-au recunoscut cu multă mîndrie. Apoi le-am prezentat cartea scriitorului Dumitru Almaș, spunîndu-le că aceasta cuprinde întîmplări adevărate despre cei care și-au dat viața pentru ca ei să poată crește liberi și învăța în frumoasa noastră școală. Le-am spus că am să le citesc din această carte și astfel ei vor putea să-i cunoască și să-i iubească și pe ceilalți viteji, eroi înfățișați în fotografiile panoului, ca și pe alții asemenea lor. Ceea ce am și făcut. În cadrul unor activități desfășurate de grupa de șoimi ai patriei sau cu prilejul altor ore le-am citit despre faptele de vitejie ale unor bărbați cu care ne mîndrim, de la Burebista la Ștefan cel Mare. În trimestrul al II-lea le-am prilejuit cunoașterea altor fapte și eroi scumpi inimii noastre.

Iată cum am procedat, de exemplu, în prezentarea povestirii: „Decebal, eroul dacilor". Aceasta a constituit tema unei activități cu șoimii patriei. Am pregătit pe tablă un fotomontaj cuprinzînd fotografii care înfățișau pe strămoșii noștri daci și avînd în centru imaginea regelui Decebal. Le-am spus ce reprezintă aceste fotografii, cine a fost Decebal, cum erau dacii, cu ce se ocupau, le-am arătat pe hartă locul unde se întindea Dacia, spunîndu-le că și Cugirul nostru de astăzi era cuprins în acest teritoriu, bineînțeles cu altă denumire. Apoi le-am citit povestirea „Decebal, eroul dacilor", care ilustrează atît dorința de pace a regelui dac, cît și vitejia acestuia în fața năvălitorilor romani, priceperea cu care își conducea oștenii în luptă. A urmat intuirea ilustrației din aceeași carte, prilej cu care am scos în evidență încă o dată dîrzenia, curajul, dar și omenia regelui dac. Aflînd că și ei sînt urmașii lui *Decebal*, urmașii dacilor, s-au umplut de bucurie. Am încheiat povestindu-le cum își îmbărbăta *Decebal* oștenii înaintea începerii unei bătălii, arătîndu-le că un adevărat dac nu prețuiește viața dusă sub apăsarea jugului străin. Pentru aceasta am recitat poezia „Decebal către popor", pe care am tălmăcit-o pe înțelesul lor, reieșind astfel încă o trăsătură a strămoșilor noștri: netemerea în fața morții, trăsătură care îi făcea atît de curajoși în luptă și temuți de dușmani. Le-am mai spus elevilor că pe dealul orașului nostru s-a descoperit mormîntul unui conducător dac, dovadă că și pe aceste locuri au trăit dacii. I-am îndemnat apoi, ca, mergînd acasă, să caute și ei alte fotografii înfățișînd pe strămoșii noștri, ceea ce ei au făcut adunînd cu multă sîrguință asemenea ilustrații cu care am început alcătuirea unui album istoric. Asemănător am procedat și în prezentarea altor fapte sau figuri istorice. Sau, în cadrul unei ore de desen cu tematică la alegere am prezentat povestirea despre *Dragoș* și zimbru. Le-am spus cine a fost Dragoș, le-am arătat și alte ilustrații înfățișînd zimbri, le-am povestit despre luptele lui *Dragoș* împotriva tătarilor, ca și lupta acestuia cu zimbrul. Am cerut apoi elevilor să ilustreze această luptă așa cum și-o imaginează fiecare. Sigur, nu au ieșit niște picturi deosebite ca valoare artistică, dar m-a impresionat rîvna cu care au lucrat elevii, mai ales după ce le-am spus, bazîndu-mă pe o povestire a lui Eusebiu Camilar, că pe urmele zimbrului veneau tătarii. *Dragoș* a apărut în mintea copiilor ca un Făt-Frumos în lupta cu zmeul și au fost foarte mîndri de desenele lor pe care au stat să le termine chiar după ce s-a sfîrșit ora. Altădată, la lucru manual, impresiile copiilor, după audierea unei povestiri despre luptele dintre daci și romani, s-au concretizat în modelarea steagului dac.

Sigur, copiii n-au să rețină toate amănuntele povestirilor pe care le-am citit. Dar acum micuții mei școlari știu cine sînt *Burebista*, *Decebal*, *Traian*, *dacii*, *romanii*. Au aflat despre *Gelu*, *Menumorut*, *Basarab*, *Dragoș*, *Mircea cel Bătrîn*, *Iancu de Hunedoara*, *Vlad Țepeș*, *Ștefan cel Mare*. Și ceea ce este și mai important, am simțit că am reușit să-i impresionez, să-i emoționez. Cu ce mîndrie, cu ce tărie au izbucnit în cîntec, cînd le-am propus să încheiem activitatea despre daci și regele *Decebal* cu cîntecul patriotic „Țara mea". Și spre satisfacția mea, în fiecare zi îmi cereau să le mai citesc din cartea care de altfel se află în permanență în fața lor, în mica bibliotecă a clasei. Da, am reușit să trezesc în sufletul lor curat fiorul dragostei de glie, fior ce mi-a tremurat și mie glasul atunci cînd le-am vorbit despre cei ce au făurit de-a lungul secolelor România de azi. Altfel, cum am putea crește patrioți dacă sufletele noastre n-ar vibra de acest sentiment, n-ar ști să cînte pe vioara inimii în fiecare zi un imn țării și ctitorilor ei? Sînt

mîndră, deci, că mi-am ales o profesie care-mi poate prilejui satisfacția de a-i învăța pe copii să citească și să înțeleagă această „dintîi carte a unei nații" care este istoria, căci „istoria care nu se uită devine legendă, iar legenda este aureola care împodobește istoria și luminează cu spor de lumină dragostea de țară" [3]. Și cred că am reușit să sădesc în cugetul copiilor mugurii din care vor izbucni florile conștiinței și mîndriei patriotice.

BIBLIOGRAFIE

1. Elena Cojan, Valențele educativ-patriotice ale predării științelor social-politice în liceu, „Revista de pedagogie", nr. 7, 1982.
2. Dumitru Almaș, Povestiri istorice, E.D.P., București, 1982.
3. Ibidem.

Observații asupra limbajului didactic folosit în învățămîntul primar

Înv. MAGDALENA NISTOR, prof. VASILE NISTOR,
Școala Generală nr. 9, Rîmnicu Vîlcea, jud. Vîlcea

I. EXISTĂ O RETORICĂ DIDACTICĂ?

PORNIM DE LA IPOTEZA EXISTENȚEI UNUI SPECIFIC AL COMUNICĂRII VERBALE în cadrul lecțiilor: „Prin limbaj didactic sau pedagogic se înțelege comunicarea verbală care se desfășoară în circumstațele școlare specifice învățămîntului de toate gradele" [1]. *Limbajul didactic se particularizează prin tendința de adecvare a mesajelor la nivelul de înțelegere al elevilor. Nu se poate vorbi de un stil funcțional al limbii, ci de principiul accesibilității cunoștințelor, ceea ce însă nu presupune simplificarea vulgarizatoare. De altfel, se știe, orice principiu aplicat* stricto sensu *riscă să devină dogmatic.*

Menționăm, de asemenea, că ne vom referi doar la rolul de locutor al învățătorului, deși un învățămînt activ presupune, în relația EMIȚĂTOR-DESTINATAR, respectiv ÎNVĂȚĂTOR—ELEV, și schimbarea rolurilor. Sînt vizate, metodologic vorbind, expunerea și dialogul, metode specifice învățămîntului primar.

Încercînd să circumscriem noțiunea de *retorică didactică*, e necesar să luăm în considerație și comunicarea nonverbală cu care se pot „suplini" unele din lipsurile comunicării verbale. S-au stabilit semne care definesc acest mod de a comunica: expresia feței, intonația, accentul, viteza vorbirii, frecvența și lungimea pauzelor, gesturile și chiar poziția corpului, bîlbîielile, prezența lui ...ăăă..., sau ...îîî..., distanța față de adresant ș.a. Trebuie acordată o importanță anume și acestui tip de comunicare: „Se poate observa ușor că universul comunicării nonverbale are o deosebită importanță pentru educator, iar studiul lui deschide o altă viziune asupra interpretării sale, asupra calităților pe care trebuie să le aibă și din această perspectivă" [2].

I. LIMITE ALE COMUNICABILITĂȚII VERBALE

Fără a împărtăși ideea solipsismului lingvistic, oricine poate constata diferențele — uneori discrepante — dintre mesajul verval codificat și cel decodificat (în fond, e vorba de același mesaj), aceleași cuvinte putînd avea de la un vorbitor la altul semnificații diferite: „... căci cuvintele «chiar cele mai concrete și mai clare, sînt departe de a deștepta ideile, emoțiile, amintirile pe care le presupune cel care le pronunță» (Humboldt), iar «limbajul nu este și nici n-a putut fi vreodată notația completă a ceea ce se petrece în mintea noastră» (Bréal)"[3]. Este așadar vorba de cunoscuta, mai ales poeților moderni, cvasidramă a limbajului, de care însă și cel ce vorbește elevilor trebuie să fie conștient. Această limită se accentuează dacă nu se ține cont și de competența lingvistică a copilului de 6—10 ani, la nivelul vocabularului, în general redusă, cel puțin așa cum aflăm dintr-un mai recent studiu: „Vocabularul total, activ și pasiv, cuprinde cam 1500—2500 de cuvinte la intrarea în școală, față de aproximativ 600 de cuvinte vocabular activ... La sfîrșitul perioadei școlare mici, vocabularul activ va ajunge la aproximativ 1500—1600 de cuvinte și un vocabular total de 4000—4500 de cuvinte"[4].

Cele două limite pot fi substanțial diminuate dacă se apelează la o retorică didactică adecvată fiecărui obiect de învățămînt, ceea ce înseamnă adoptarea unei concepții moderne asupra funcțiilor limbii.

III. FUNCȚIILE COMUNICĂRII LINGVISTICE ȘI ADAPTAREA LOR LA CONDIȚIILE ȘCOLARE

Conform *acestei concepții lingvistice* [5], în procesul comunicării se deosebesc atîtea funcții, cîte elemente există: emițător, re-

ceptor, canal, cod, mesaj, referent, respectiv funcțiile: emotivă, conativă, fatică, metalingvistică, poetică și referențială.

a. **Funcția emotivă.** subliniază atitudinea emițătorului și se manifestă prin exprimarea datelor intime ale personalității, respectiv prin pronunțarea mai scurtă sau mai lungă a unor vocale, prin folosirea unor interjecții sau prin intonație. Funcția emotivă constituie ceea ce în pedagogie s-a numit suportul ectosemantic, adică: „manifestările afective (emoții, sentimente) care însoțesc mesajul semantic, cu rezonanțe adînci în zona afectivă a elevului" [*6*]. În vechile retorici era denumită „acțiune" și cuprindea chiar gesturile și mimica (ochii, mai ales) care trebuiau să fie în armonie cu expresivitatea locutorului. Folosită cu pondere, funcția emotivă e binevenită în orice expunere, la orice obiect de învățămînt. Nu cerem învățătorului să fie actor, dar puțină căldură sufletească în citirea unei poezii sau în prezentarea unei evocări ar fi necesară. Oricum, imprimarea unui ritm adecvat posibilităților de receptare a elevilor, eliminarea bîlbîielilor, a întreruperilor nejustificate, folosirea unei gestici cu care se poate sublinia mesajul, marcarea trecerii de la o idee la alta prin intonație etc. pot fi folosite în cadrul oricăror expuneri sau dialoguri.

b. **Funcția conativă** este îndreptată asupra destinatarului și o întîlnim, mai ales, în modalitatea imperativă a comunicării (apeluri, rugăminți, comenzi, sfaturi ș.a.). A fost numită, din acest punct de vedere, și funcția persuasivă. Urmărind reacțiile destinatarului, funcția conativă se axează pe adresarea directă și se exteriorizează, cu predilecție, în cazul vocativ și în modul imperativ. Practica didactică o utilizează frecvent în adresarea întrebărilor, dar, nu numai sub acest aspect. Ioan Cerghit precizează în acest sens: „... stabilirea unui contact viu cu auditorul depinde foarte mult de modul cum începe și se încheie o expunere. O scurtă introducere ... de motivație captivează rapid elevii"[7]. De asemenea, cunoașterea stării de spirit a elevilor, crearea unor momente de destindere, chiar o glumă, se impun ca necesități cerute de funcția amintită.

c. **Funcția fatică** se referă la verificarea funcționării contactului dintre partenerii comunicării și se manifestă prin apeluri ce vizează atenția ascultătorului sau prin repetarea unor porțiuni ale mesajului considerate mai grele. (Se utilizează adesea expresii ca: atenție!, ochii la mine!, ați înțeles? ș.a. cu care învățătorii refac relația cu elevii în cazul unei atmosfere generale tulburate de zgomotele de afară sau chiar de existența unor materiale didactice viu colorate, nelegate de lecție). Pedagogia modernă recomandă să se apeleze în cadrul orelor la toți elevii; învățătorii cu experiență practică întrebări de sondaj pentru a verifica modul de asimilare a cunoștințelor, urmăresc cu constanță întreaga clasă, și-au format, ceea ce în psihologie se numește *atenție periferică*. Funcția fatică, specifică limbajului oral, se întrepătrunde cu cea conativă.

d. **Funcția metalingvistică** subliniază codul folosit (prin *cod* se înțelege purtătorul mesajului, limba folosită) și se concretizează prin expresii ca: vreau să spun..., aceasta înseamnă că..., adică ...etc. Învățătorii vor învăța elevii să folosească dicționare explicative sau de sinonime, care sînt, de fapt, culegeri de metalimbaje. Utilizarea unor cuvinte cu grad mare de abstractizare obligă la explicarea lor. Funcția metalingvistică solicită la o atenție deosebită și la folosirea cuvintelor polisemantice care au o mare încărcătură semantică; ea dublează funcția referențială și e însoțită de cea fatică.

e. **Funcția poetică,** accentuează mesajul care devine „scopul" comunicării. În cadrul ei contează *modul* cum se emite mesajul (arta de a spune frumos). Funcția poetică ține de expresivitatea limbajului învățătorului: „Limbajul expresiv... presărat cu figuri de stil, suscită emoții și sentimente asigurînd totodată o participare afectivă puternică din partea elevilor" [*8*]. Literatura beletristică ne oferă un exemplu de învățător artist al cuvîntului, Ion Creangă. Sîntem conștienți că exemplul lui este inimitabil, dar procesul conotației cuvintelor nu trebuie să fie în afara comunicării cu elevii. Am asistat la o lecție de citire în care o fetiță din clasa a II-a a spus că „liniuța" de dialog se pune la MALUL RÎNDULUI, ceea ce ne-a întărit convingerea că înșiși elevii sînt capabili de a crea metafore sugestive.

f. **Funcția referențială** sau cognitivă este îndreptată asupra contextului (referentului). Cu ajutorul ei se informează despre ceva sau cineva; ea are ca domeniu INFORMATICA propriu-zisă și este intensă în comunicarea științifică (gramatică, matematică, geografie, cunoștințe despre natură etc.), deoarece la aceste obiecte interesează cu precădere semnificația mesajului. În planul limbajului concret funcția amintită presupune: evitarea încălcării regulilor gramaticale, a cuvintelor parazite, a golurilor de explicații, utilizarea deci a stilului științific, caracterizat prin ceea ce Tudor Vianu numea tranzitivitate maximă (denotație); se urmărește exprimarea clară, precisă.

IV. CONCLUZII

O analiză atentă a fiecărei lecții din perspectiva funcțiilor amintite poate diminua limitele comunicării pentru că: „O preocupare prea intensă pentru menținerea contactului și una redusă pentru funcția referențială a limbii creează plictiseală. O preocupare prea intensă pentru expresie și una prea redusă pentru orice altceva creează confuzie" [*9*].

BIBLIOGRAFIE

1. Constantin Parfene, *Compoziţiile în şcoală — aspecte metodice*, Bucureşti, Editura didactică şi pedagogică, 1980, p. 18
2. Ion Ciocan, *O altă dimensiune a evaluării educatorului — Semnele comunicării nonverbale*, în: *Criterii de evaluare a educatorului*, Volum editat de „Revista de pedagogie", 1979, p.121
3. * * * *Tratat de lingvistică generală*, Bucureşti, Editura Academiei R.S.R., 1971, p. 175
4. Ursula Schiopu, Emil Verza, *Psihologia vîrstelor — ciclurile vieţii*, Bucureşti, Editura didactică şi pedagogică, 1981, p. 162
5. Roman Jakobson, *Lingvistică şi poetică*, în: *Probleme de stilistică*, Bucureşti, Editura ştiinţifică, 1964.
6. Dumitru Stoica, Marin Stoica, *Psihopedagogie şcolară*, Craiova, Editura, Scrisul românesc p. 96.
7. Ioan Cerghit, *Metode de învăţămînt*, Bucureşti, Editura didactică şi pedagogică, 1980, p. 107
8. Ion Nicola, *Pedagogie şcolară*, Bucureşti, Editura, didactică şi pedagogică, 1980.
9. Jerome S. Bruner, *Pentru o teorie a instruirii*, Bucureşti, Editura didactică şi pedagogică, 1970, p. 127

Rezolvarea de probleme — mijloc eficient de dezvoltare a gîndirii logice şi de pregătire pentru activitatea productivă a elevilor handicapaţi

Prof. MARIA-IOANA PLĂMĂDEALĂ
Şcoala Generală Moara Vlăsiei
prof. VIRGINIA ZICHIŞANU
Şcoala Ajutătoare nr. 13 Periş

O PROBLEMĂ DE PRIM ORDIN A ŞCOLII DE AZI este de a realiza un învăţămînt formativ, de a ajunge la o nouă calitate prin creşterea eficienţei educării şi instruirii astfel încît din fiecare elev să se formeze un om util societăţii.
Matematica, alături de celelalte discipline de învăţămînt, îşi aduce o contribuţie importantă la formarea elevului pentru o activitate socială şi profesională utilă.
După cum este bine ştiut, în şcoala ajutătoare, elevii trebuie să înveţe matematică nu pentru a intra în concurenţă în cadrul procesului de producţie materială, ci pentru însuşirea unui volum de cunoştinţe, priceperi şi deprinderi practice care să le permită, după absolvire, integrarea socio-profesională. Deci, nu este vorba de o matematică de participare la o competiţie, ci de o matematică de competenţă socio-profesională.

Formarea priceperilor şi deprinderilor de aplicare în practică a cunoştinţelor de matematică se bazează în mare măsură pe rezolvarea exerciţiilor şi problemelor. Rezolvarea problemelor trebuie să ocupe un loc important, de regulă 50% din totalul orelor rezervate aritmeticii, ştiut fiind că de fapt, criteriul de apreciere a rezultatelor la matematică, chiar în condiţiile învăţării specifice, este capacitatea de a rezolva probleme. Rezolvarea problemelor de matematică, atît prin procedee generale, cît şi speciale, constituie una din laturile fundamentale ale studierii aritmeticii. Dacă prin conţinutul lor sînt strîns legate de realitate, reflectînd-o, problemele fac ca în cadrul lor calculul abstract să prindă viaţă.

În mod obişnuit, procesul gîndirii începe cu o întrebare, cu punerea unei anumite probleme. În cadrul relaţiilor omului cu realitatea înconjurătoare, munca, activitatea, viaţa ridică noi şi noi probleme.

Problema de matematică reprezintă transpunerea unei situaţii practice în relaţii cantitative, în care, pe baza valorilor numerice date, ce se găsesc într-o anumită dependenţă unele faţă de altele, şi faţă de valoarea numerică necunoscută, se cere să se determine această necunoscută.

Este ştiut că matematica reprezintă obiectul de învăţămînt la care copiii handicapaţi mintal întîmpină accentuate dificultăţi. Adeseori realizările lor în domeniul aritmeticii sînt sub nivelul corespunzător capacităţii lor mintale. Cauza acestei situaţii, rezidă în faptul că însuşirea aritmeticii implică o serie de operaţii şi de calităţi ale gîndirii (generalizarea, abstractizarea, clasificarea, sistematizarea, flexibilitatea etc.) care sînt mult mai deficitare la copiii handicapaţi mintal, decît alte aspecte ale activităţii cognitive, suficiente în executarea unor activităţi de altă natură.

Rezolvarea problemelor, indiferent că este vorba de probleme simple sau compuse, necesitînd un efort de gîndire mai mare, creează cele mai multe dificultăţi.

Pornind de la aceste considerente, în activitatea la clasă ne-am propus să urmărim următoarele aspecte:

— Cunoaşterea dificultăţilor tipice întîmpinate de elevii handicapaţi mintal în rezolvarea problemelor;

— Găsirea celor mai potrivite căi şi metode de rezolvare a problemelor, accesibile elevilor handicapaţi mintal, care să ducă la soluţia problemei;

— Care să fie conţinutul problemelor pentru a fi respectat principiul accesibilităţii cunoştinţelor, astfel încît aceste probleme să devină nu numai mijloc de însuşire şi consolidare a cunoştinţelor, ci şi de legare a matematicii de viaţa practică.

Pentru realizarea obiectivelor propuse s-au dat elevilor, pe parcursul anului şcolar, un număr de 4 probe:

Proba I. Probleme succesive în care ordinea acţiunilor din textul problemei corespunde cu ordinea rezolvării;

Proba a II-a. Probleme succesive în care ordinea rezolvării nu coincide cu ordinea acţiunilor prezentate în enunţ;

Proba a III-a. Probleme de mărire sau micşorare a unui număr (cu atît şi de atîtea ori);

Proba a IV-a. Probleme combinate, cu mai multe operaţii.

Probele s-au dat elevelor claselor a V-a, a VI-a şi a VII-a.

Pe baza rezultatelor, elevele au fost grupate în următoarele trei categorii:

— care au rezolvat corect;
— care au rezolvat parţial corect;
— care nu au rezolvat.

Analizîndu-se rezultatele s-a constatat că la proba I dificultăţile sînt minime. La proba a II-a, deşi problemele sînt asemănătoare celor precedente, totuşi varierea unor elemente neesenţiale (ordinea în care sînt date valorile numerice nu este aceeaşi cu cea în care trebuie luate în rezolvare) creează o primă dificultate. Problemele propuse la proba a III-a creează condiţii mai puţin favorabile pentru descompunerea problemei date în probleme simple, pentru însuşirea conştientă a rezolvării. Cu atît mai mult, problemele propuse la proba a IV-a au creat dificultăţi serioase, deoarece o primă condiţie pentru rezolvarea lor cu succes este însuşirea conştientă a conţinutului. Pentru aceasta este nevoie de o analiză profundă a datelor cunoscute şi a întrebării, lucru care pentru elevul handicapat mintal nu este tocmai la îndemînă.

Varietatea dificultăţilor întîmpinate de handicapatul mintal în rezolvarea problemelor fiind destul de mare, merită subliniate cîteva: înţelegerea greşită a enunţului problemei; alegerea greşită a operaţiilor; lipsa înţelegerii corecte a legăturii dintre sensul concret al operaţiilor şi caracterul lor abstract; corelarea greşită a datelor; punerea greşită a întrebărilor şi altele.

Pentru înlăturarea dificultăţilor semnalate se porneşte de la rezolvarea problemelor simple, cunoscîndu-se în primul rînd elementele principale ale acestora: datele problemei sau valorile numerice cunoscute, relaţiile dintre acestea şi întrebarea problemei, descoperind astfel calea de rezolvare. Odată cunoscute aceste lucruri, un prim pas în rezolvarea problemelor compuse s-a făcut. Rolul problemelor simple este organizarea legăturii între schema teoretică simplă, unitară şi realitatea practică, cu multiplele ei aspecte.

Problema metodică, care se pune este, dacă problemele cu o singură operaţie, în special cele de înmulţire, trebuie să fie sau nu tipizate, adică dacă trebuie trecut de la probleme numerice particulare la categorii de probleme şi deci la formule exprimate în cuvinte. Considerăm că la şcolile pentru copiii handicapaţi mintal acest lucru se poate face, la clasele a VI-a şi a VII-a, fără a se insista prea mult, cu scopul de a forma la elevi capacitatea de a clasifica, de a desprinde înrudiri între probleme aparent distincte, de a judeca prin prisma categoriilor, şi nu neapărat a cazurilor concrete. În cazul cînd aceste formule se scot, este bine ca, în probleme noi, să nu se aplice formula ci judecata directă.

În învăţămîntul general, o formulă se explicitează pentru a se aplica, prescurtînd judecata. În cazul handicapaţilor însă, rostul formulei este numai exersarea procesului însuşi de a trece de la mai multe cazuri înrudite la aspectul lor comun.

Problemele compuse fiind alcătuite din mai multe probleme simple, legate între ele, necesită în rezolvarea lor operaţii de analiză şi sinteză mai complexe, elevul trebuind să aleagă între ele perechile de valori, care se leagă între ele, după indicaţiile conţinutului problemei. Este aşadar vorba despre procese care necesită un efort mare al gîndirii, efort ce constă în alcătuirea unui şir de raţionamente orientate către întrebarea problemei, care se realizează prin desprinderea problemelor simple din problema compusă, prin formularea întrebărilor intermediare şi ordonarea lor într-un plan de rezolvare a problemei date. Întregul proces de rezolvare a problemelor este un proces analitico-sintetic, în diferite etape ale rezolvării realizîndu-se analiza şi sinteza la diferite nivele.

Rezolvarea problemelor oferă posibilităţi multiple de dezvoltare a gîndirii elevilor. Succesul acestei activităţi depinde, însă, de modul în care profesorul ştie să îndrume şi să stimuleze gîndirea elevilor la un efort creator. Aportul pe care îl aduce rezolvarea de probleme nu este în funcţie de numărul de probleme rezolvate, ci de efortul pe care-l face gîndirea, de gradul de participare a elevului la această activitate. De aceea, în rezolvarea problemelor trebuie acordată toată

atenția unei profunde analize a conținutului, a datelor problemei, a relațiilor dintre aceste date, care duc la aflarea valorii necunoscute. Sarcina profesorului nu este numai de a-i obișnui pe elevi să rezolve probleme, ci de a-i conduce pe drumul deprinderii de a le rezolva corect și rapid.

O primă condiție pentru rezolvarea cu succes a problemelor este însușirea corectă a textului. Pentru aceasta este necesar să-l punem pe elev în situația de a-și imagina acțiunea din problemă, de a o vedea ca aspect practic de viață. Aceasta trebuie să fie urmată de o abstractizare a problemei, de schematizarea ei, prin imagini sintetice, uneori figurate printr-un desen; alteori numai gîndite, facilitîndu-se astfel descompunerea problemei compuse în probleme simple. Judecata problemei constituie activitatea cea mai importantă, deoarece, în această etapă, prin efortul gîndirii se ajunge la „descoperirea" căii de rezolvare a problemei. Calea sintetică, reprezentînd drumul de la valori numerice cunoscute la întrebarea problemei, de la cunoscut la necunoscut este mai accesibilă elevilor handicapați. Calea analitică pornind de la întrebare la valori numerice cunoscute deductiv, de la necunoscut spre cunoscut este mai greoaie, obligă gîndirea elevului la un efort mai mare, necesitînd cuprinderea problemei în întregul ei, fără a o fragmenta. De aceea este bine ca la clasele a V-a, a VI-a, să se înceapă cu examinarea problemei pe cale sintetică și treptat, să se introducă și examinarea analitică, aceasta constituind un mijloc eficient de dezvoltare a gîndirii, iar la clasele următoare, a VII-a și a VIII-a să se folosească, în măsura în care este posibil, și examinarea analitico-sintetică a problemelor.

În activitatea de rezolvare a problemelor profesorul trebuie să urmărească folosirea acelor metode și procedee care asigură o rezolvare cît mai conștientă a acestora de către elevi. Dintre acestea rezolvarea prin mai multe procedee, compunerea de probleme, redarea judecății în scris etc. sînt numai cîteva.

Ca forme de activitate cu elevii, în funcție de obiectivele specifice urmărite, s-a folosit activitatea frontală, activitatea individuală și activitatea pe grupe.

Activitatea frontală, cu întreaga clasă, în fazele de început ale rezolvării de probleme stimulează progresul tuturor elevilor, atît a celor care se descurcă mai greu, cît și a celor cu posibilități mai mari. Cunoscînd dificultățile elevilor se poate încetini ritmul rezolvării, se insistă ca elevii să înțeleagă conținutul problemelor, relațiile dintre mărimi, prin mărirea sau micșorarea numărului de întrebări ajutătoare în funcție de dificultățile apărute. Activitatea individuală înlesnește fiecărui elev să rezolve sarcinile independent de colegii săi, beneficiind mai mult sau mai puțin de ajutorul profesorului. Ea asigură antrenarea elevilor la efort propriu, în funcție de nivelul și ritmul posibilităților lor.

Indiferent de modul de organizare și desfășurare a lecțiilor, muncii de rezolvare a problemelor trebuie să i se imprime și un accentuat caracter educativ. Pentru a răspunde acestei cerințe este necesar ca în structurarea conținutului problemelor să se aibă în vedere experiența de viață a elevilor, activitatea lor din școală, de pe lotul școlar, din atelier, din familie, din activitățile cu caracter patriotic etc. Prin conținutul lor, problemele trebuie să oglindească soluționarea matematică a diferitelor aspecte din realizările poporului nostru pe drumul construcției socialiste, a ridicării nivelului de trai material și spiritual, pentru înflorirea patriei noastre.

CONCLUZII

— Profesorul de matematică dispune de vaste posibilități pentru a dezvolta gîndirea elevilor. Dacă el își umple timpul mustruluindu-și elevii cu operații rutiniere, le ucide interesul, le frînează dezvoltarea intelectuală și-și folosește neeficient posibilitățile. Dacă însă stîrnește curiozitatea elevilor, propunîndu-le probleme proporționale cu cunoștințele lor și dacă îi ajută să-și rezolve problemele prin întrebări care-i stimulează, el le poate inocula gustul pentru o gîndire independentă și să le dezvolte aptitudinile corespunzătoare.

— Una din sarcinile cele mai importante ale profesorului constă în a-și ajuta elevii. Elevul trebuie să dobîndească o cît mai mare experiență de muncă independentă. Dacă este însă lăsat singur cu problema sa, neajutorat sau ajutat insuficient, s-ar putea să nu progreseze deloc. Dacă profesorul îl ajută prea mult, elevului nu-i rămîne mai nimic de făcut. Profesorul trebuie să ajute, dar nici prea mult, nici prea puțin, astfel ca elevului să-i revină o parte rațională de muncă. Chiar dacă elevul nu este în stare să facă mare lucru, profesorul trebuie să-i dea iluzia că lucrează independent. Pentru aceasta ajutorul trebuie făcut în mod discret, nesîcîitor. Profesorul trebuie să se pună în locul elevului, să vadă dificultățile acestuia, să încerce a înțelege ce se întîmplă în mintea lui și să-i indice o soluție care ar fi putut să-i vină în minte și elevului.

— Căutînd să-l ajute pe elev într-un mod eficient, profesorul este tentat să pună mereu aceeași întrebare și să indice mereu aceiași pași. Este bine să se strîngă și să se grupeze întrebările și recomandările tipic utile elevului cînd se discută cu el o problemă.

— Experiența arată că întrebările și recomandările, dacă sînt folosite în mod adecvat, îi sînt foarte utile elevului, ele avînd două caracteristici esențiale: *1)* să-l ajute pe elev să rezolve problema la care lucrează; *2)* să dezvolte aptitudinile elevului, astfel încît să fie capabil să rezolve în viitor singur probleme asemănătoare.

Excursia şcolară — mijloc de instruire şi educare a elevilor

Prof. ION MIERLĂ
Liceul de Filologie — Istorie, nr. 1, Bucureşti

Excursia şcolară, parte integrantă a procesului de instruire şi educare a elevilor, reprezintă o formă de învăţămînt, prin care profesorul continuă pregătirea elevilor pe baza perceperii directe în natură a noţiunilor însuşite în cadrul lecţiilor. Numai prin observarea directă a naturii se poate realiza o legătură strînsă între cunoştinţele însuşite în şcoală şi viaţă.

Necesitatea şi rolul intuiţiei directe a naturii au fost evidenţiate în mod strălucit de către marele geograf român — Simion Mehedinţi, care spunea: „Imaginea ţesută din cuvinte se destramă îndată ce soseşti la faţa locului şi este definitiv înlocuită în alta nouă. Poţi citi de cîte ori vrei descrierea unui munte, lac, rîu, oraş, gheţar etc., du-te apoi să le vezi. Instantaneu, imaginea ticluită prin citire, piere ca ceaţa în faţa Soarelui şi rămîne numai ceea ce vezi cu ochii. Aici este călcîiul lui Ahile pentru toţi geografii şi toate descrierile geografice."[1]

Observaţiile făcute şi cunoştinţele noi însuşite de către elevi şi profesori în timpul excursiei contribuie la dezvoltarea concepţiei materialist-ştiinţifice despre lume, la aprofundarea cunoştinţelor teoretice însuşite, la formarea unor deprinderi practice, la educarea în spirit patriotic a acestora şi uneori chiar la orientarea profesională.

Cu prilejul excursiilor şcolare efectuate, am constatat că putem dezvolta la elevi unele trăsături practice şi educative ca: *1)* formarea deprinderii de orientare în teren cu ajutorul busolei şi hărţii, precum şi fixarea locului de staţionare; *2)* deprinderea elevilor de a identifica cu ajutorul hărţii elementele naturale şi antropice ale peisajului geografic înconjurător; *3)* dezvoltarea la elevi a unei gîndiri geografice, creîndu-le posibilitatea de a sesiza interdependenţa dintre componentele mediului înconjurător, cît şi explicarea cauzală a unor fenomene geografice (fizice şi antropice); *4)* prin observarea directă a naturii elevul să poată da soluţii cu privire la prevenirea sau frînarea unor fenomene de degradare a mediului înconjurător; *5)* excursia şcolară dă posibilitatea elevului să-şi verifice şi să-şi aprofundeze cunoştinţele de geografie, geologie, biologie, tehnologie, istorie, literatură şi artă, contribuind astfel la corelarea interdisciplinară a noţiunilor însuşite şi lectura suplimentară; *6)* oferă posibilităţi de a-i iniţia pe elevi în cercetarea ştiinţifică, în concordanţă cu aptitudinile lor — geologie, geomorfologie, hidrologie, biogeografie, istorie, etnografie şi folclor etc. *Observaţiile şi materialele culese pot şi trebuie valorificate în dotarea cabinetului de geografie, laboratorul de biologie, în pregătirea unor referate care să fie prezentate în sesiunile de comunicări ştiinţifice ale elevilor, în cercurile cu elevii sau publicarea unor articole în revista şcolii; 7)* vizitarea unor obiective economice contribuie la verificarea şi consolidarea cunoştinţelor tehnice, la cunoaşterea marilor înfăptuiri economico-sociale din ţara noastră, dezvoltă dragostea, respectul faţă de eforturile făuritorilor de bunuri materiale şi spirituale; *8) farmecul şi diversitatea peisajelor naturale, vestigiile şi monumentele istorice, muzeele, casele memoriale, obiectivele economice vizitate oferă elevului prilejul de a-şi cunoaşte ţara, contribuind la formarea sentimentului de dragoste faţă de trecutul istoric al poporului, faţă de patrie şi partid; 9)* excursia şcolară contribuie la creşterea răspunderii personale pentru păstrarea şi conservarea echilibrului mediului înconjurător, pentru păstrarea şi continuarea tradiţiilor de muncă şi apărare a poporului român; *10)* dezvoltă la elevi deprinderea de respectarea normelor de comportare civilizată, disciplină şi gospodărire; *11)* cu acest prilej elevii pot fi antrenaţi la îndeplinirea unor activităţi social-utile, ca strîngerea plantelor medicinale, material didactic, reamenajarea unor marcaje turistice ş.a.; *12)* cu fiecare excursie şcolară efectuată, ca profesor, am cîştigat mult, deoarece am acumulat cunoştinţe noi pe care le-am folosit eficient în predarea lecţiilor.

La sfîrşitul excursiei şcolare, elevii rămîn cu imagini clare despre locurile şi obiectivele vizitate, realizîndu-se *verificarea cunoştinţelor teoretice cu natura şi viaţa.*

Din cele arătate, rezultă importanţa majoră care trebuie acordată excursiilor şcolare, în scopul unei bune educări a tinerelor generaţii, care nu peste mult timp vor avea datoria să

[1] Simion Mehedinţi, *Opere alese.* Editura Ştiinţifică, Bucureşti, 1967, p. 269.

preia și să ridice la un nivel superior acumulările materiale și spirituale ale poporului român înfăptuite prin munca atîtor generații în decursul istoriei.

Considerăm necesar să remarcăm că *excursia școlară nu se rezumă numai la actul în sine. Ea reprezintă finalitatea unei activități îndelungate de pregătire psihologică a elevilor, pentru a-i face să înțeleagă și să trăiască excursiile nu numai ca pe un mijloc de evadare din atmosfera de muncă a orelor de curs, dar și ca pe un act de ridicare a nivelului cultural-științific și educațional.*

Activitatea de pregătire a excursiei școlare are un rol important în asigurarea unei bune reușite a acesteia. Deoarece majoritatea excursiilor școlare le-am făcut în compania plină de exuberanță adolescentă a elevilor de liceu, cunosc psihologia elevului nepregătit pentru a înțelege o excursie școlară, el urmărește aproape exclusiv partea distractivă.

Lipsindu-i pe elevi de o educație, de o cultură și înțelegere corespunzătoare, le creăm un gol intelectual, suplinit de elevi prin lipsa de interes față de îmbogățirea cunoștințelor, lipsa puterii de a-și impune autodisciplina și de a-și controla atitudinea în asemenea situații. Iată de ce *profesorul trebuie să știe, înainte de organizarea excursiei, să cunoască toate posibilitățile colectivului de elevi cu care va porni în excursie.*

Ținînd seama de aceste cerințe, *m-am preocupat întotdeauna de crearea unei ambianțe propice organizării excursiilor școlare, fapt care a dus la participarea entuziastă și conștientă a elevilor.* Pe durata efectuării excursiei, profesorii participanți trebuie să aibă în vedere *îmbinarea armonioasă a unei atmosfere de veselie și relaxare cu activități distractive și cu momente prin care să se realizeze latura instructiv-educativă.*

După durată, itinerariul și multitudinea obiectivelor vizitate, am organizat excursii școlare de scurtă durată (1—2 zile), de lungă durată (6—10 zile) și excursii tabără de 6 zile.

În toate variantele s-au desfășurat o serie de activități în succesiunea următoare: *pregătirea organizatorică, pregătirea teoretică și tehnică, efectuarea excursiei și prelucrarea materialului cules.*

În cele ce urmează, voi expune modul cum a fost pregătită și efectuată o excursie școlară cu autocarul, timp de 9 zile și cu participarea a 40 de elevi și cadre didactice, pe itinerariul: București — Pitești — Slatina — Craiova — Tg. Jiu — Petroșani — Haței — Sarmizegetusa — Simeria — Deva — Brad — Cîmpeni — Cîmpia-Turzii — Turda — Tg. Mureș — Sighișoara — Rupea — Brașov — Bran — Cîmpulung Muscel — Pitești — Goleși — București.

A. PREGĂTIREA ORGANIZATORICĂ

Pregătirea excursiei școlare a început cu 3 luni înainte de efectuare, prin alcătuirea unui colectiv de profesori (disciplinele geografie și istorie) și fixarea itinerariului. *Pornind de la scopul propus, ca excursia școlară să contribuie la instruirea și educarea multilaterală a elevilor, colectivul de profesori a urmărit ca itinerariul fixat să străbată regiuni variate sub aspect fizico-geografic și habitat uman, cu obiective industriale, cultural artistice și vestigii istorice importante.* În raport cu itinerariul și obiectivele de vizitat, s-au fixat etapele de staționare pe traseu. S-a luat legătura prin corespondență cu secțiile de învățămînt din localitățile de staționare în vederea asigurării cazării și meselor la cantinele școlare, comunicîndu-le data sosirii și numărul excursioniștilor. În funcție de obiectivele industriale care urmau să fie vizitate, s-au făcut demersurile către ministerele de resort în vederea obținerii aprobărilor. A fost afișat itinerariul excursiei, cu obiectivele care se vor vizita, durata și costul excursiei, în scopul popularizării în rîndul elevilor și înscrierii acestora.

B. PREGĂTIREA TEORETICĂ ȘI TEHNICĂ

După stabilirea itinerariului, în raport cu regiunile fizico-geografice și a obiectivelor de vizitat, profesorii participanți au trecut la *studierea hărților și bibliografiei de specialitate*, la *însușirea materialului informativ necesar expunerilor pe parcursul excursiei*, la locurile stabilite în funcție de fenomenul geografic, sau obiectivul industrial, cultural-artistic și vestigii istorice. La vizitarea obiectivelor industriale, muzeelor, caselor memoriale, explicațiile au fost date de către ingineri, tehnicieni în întreprinderi și ghizi în instituțiile de cultură și artă.

S-a organizat o ședință cu elevii și profesorii participanți, în care s-a prezentat pe hartă itinerariul excursiei, regiunile fizico-geografice pe care le vom străbate, obiectivele industriale, vestigiile și momentele istorice, muzeele, casele memoriale, ș.a., care vor fi vizitate. Apoi s-a comunicat elevilor o bibliografie sumară pentru documentare, *s-a fixat un colectiv de elevi pentru redactarea zilnică a jurnalului de călătorie și o grupă sanitară*, care au primit la plecare o trusă cu medicamente strict necesare.

Înainte de plecare în excursie, cu două zile s-a ținut o a doua ședință cu elevii, în care s-au făcut comunicări cu privire la: ziua, ora și locul plecării, echipament, necesitatea unui bidon pentru apă, aparat de fotografiat, radio-casetofon, avizul epidemiologic de la dispensarul de cartier și posesia buletinului de identitate. Totodată s-au prelucrat normele cu privire la prevenirea accidentelor pe timpul excursiei școlare folosind *proiectarea unor dispozitive pe această temă* și s-a întocmit un proces-verbal cu semnăturile elevilor.

Expediția pionierească — formă de înarmare a elevilor cu bazele concepției științifice despre lume și viață

Prof. DUMITRU BAHRIM,
Școala Generală nr. 23, Iași
Prof. VIOLETA BAHRIM,
Școala Generală Brodoc, Vaslui

TOATE OBIECTELE DE ÎNVĂȚĂMÎNT își aduc contribuția la formarea concepției științifice a elevilor. Dintre toate disciplinele, biologia dispune, după părerea noastră, de cele mai multe forme și metode de realizare a concepției științifice la elevi.

În cadrul activităților cercului de biologie „Prietenii noștri" din școală organizăm, vara, expediții pionierești cu scopul de a completa unele laturi ale educației, care nu se pot realiza, decît în parte, în școală. Obiectivul principal al tuturor expedițiilor a fost *Studierea complexă* (geologie, geografie, istorie, floră, faună, etnografie și folclor etc.) *a zonei incluse în itinerar.* Valențele educative ale expedițiilor pionierești sînt multiple; noi ne vom opri asupra modalităților folosite în vederea *înarmării pionierilor expediționari cu bazele concepției științifice despre lume și viață.* Discuțiile au fost purtate în așa fel, încît să nu depășească puterea de înțelegere, particularitățile de vîrstă ale pionierilor participanți.

La **Lacul Roșu,** după prezentarea legendei le-am explicat cum s-a format acest lac de baraj natural (singurul din țară). Cercetările științifice au dovedit că s-a format ca urmare a unui fenomen geologic provocat de acțiunea erozivă a apelor freatice în calcarele vechi și poroase ale Ucigașului. Documente vechi arată că primăvara anului 1837 a fost foarte bogată în ploi în regiunea aceasta. Munții calcaroși au absorbit mari cantități de apă. În luna iulie a acelui an, pe la orele 19, pe masivul Giurgeului s-a pornit o furtună puternică însoțită de descărcări electrice. În seara aceea s-a produs un cataclism care a constat în prăbușirea unui pinten (de circa 2 km lungime) din muntele „Ucigașul", în Valea Oii, barînd rîul Bicaz. Terenul prăbușit avea de-asupra lui o uriașă pădure de molizi. Pintenul nu s-a rostogolit, ci s-a prăbușit printr-o mișcare de translație, astfel că pădurea de molizi a rămas neatinsă, iar trunchiurile s-au pietrificat în apele lacului și sînt o mărturie a trecutului. Așa s-a format Lacul Roșu, care la început avea marginile la nivelul actualei șosele și o adîncime de circa 30 m. Ca orice fenomen natural — am precizat pionierilor — și Lacul Roșu are o evoluție: s-a format în anul 1837, își continuă existența sub privirile noastre și spre regretul tuturor, va avea și un sfîrșit, datorită unui intens proces de colmatare (în prezent adîncimea maximă este de circa 10 m).

Coborînd de la Lacul Roșu prin Cheile Bicazului, am avut prilejul să dovedim echipajului că acești munți s-au ridicat din mare în urmă cu aproximativ 130 milioane de ani. Mărturie sînt calcarele coraligene și cochiliile de moluște vechi ce se întîlnesc în stînca muntelui. Cheile Bicazului — grandioasă trecătoare ce leagă Transilvania cu Moldova, sînt un frumos exemplu de modul în care apa (rîul Bicaz) a „dăltuit" în stîncă și a modificat scoarța terestră formînd, în decursul multor milioane de ani, frumuseți inegalabile, pe care trebuie să le cunoaștem, să le admirăm și să le ocrotim.

După ce am vizitat Bicazul — „Orașul cimentiștilor" — am urcat din nou pentru ca să ne apară, de data asta, o adevărată minune făcută de mîna omului — barajul și lacul de acumulare. Impresionați de măreția construcției, expediționarii au denumit barajul „Colosul din Bicaz". Într-adevăr, un colos din beton de 127 m înălțime și o lățime la bază de 100 m a fost așezat de oameni harnici între doi munți (Izvorul Muntelui și Botoșanu), ca să țină piept la peste 10 miliarde m^3 de apă, a cărei forță se transformă permanent în kilowați. Aici, am scos în evidență puterea nemăsurată a omului de a stăpîni natura și a o transforma în folosul său.

Ceahlăul este împînzit de stînci sau grupuri de stînci, cărora poporul le-a dat denumiri plastice, creînd numeroase legende: *Dochia*

(împietrită lîngă turmele de oi), *Panaghia* (fata transformată în stană de piatră), *Toaca* (cel mai înalt vîrf, asemănat de popor cu turnul unei biserici), *Căciula Dorobanțului* (o cușmă curcănească în vîrful unui stîlp scund de piatră), *Claia lui Miron*, *Detunata* (stîlpi mereu sfărîmați de trăsnete etc.). În realitate aceste stînci sînt rezultatul forțelor atmosferice și a jocului mișcărilor geologice.

Pentru a convinge expediționarii că în natură nimic nu este veșnic, ci în permanentă schimbare, le-am citat din volumul „Prin munții noștri" de Ion Simionescu: „Munte, floare, om au aceeași soartă. Trăsnetul care dărîmă Detunata, gerul care macină bolovan cu bolovan din Toaca și Panaghia sînt semnele schimbării zilnice, care duc la distrugerea finală. E îmbătrînirea muntelui ca formă, declinul lui ca și al florii în zilele de toamnă, ca și al bradului căzut la pămînt și prefăcut într-o mînă de cenușă. Viața muntelui se îmbină cu moartea lui, ceea ce-l sfarmă bucățică cu bucățică, dă farmec plasticii admirate, frumuseților sălbatice, văilor adînci și tainice, toate însă trecătoare, deși par veșnice față de scurtimea vieții noastre. Toaca semeață, pe care crește nesupărată Floarea de colț, în jurul căreia însă încing hora vînturile, pe care o sapă noaptea și ziua dăltițele nevăzute ale negurei ce pătrunde adînc, va fi schimbată cu vremea în Stogul lui Albu, stîlp mai subțirel, iar acesta va ajunge ca și Căciula Dorobanțului, ciot de piatră cu o lespede în vîrf, și ea se va rostogoli în prăpastia deschisă".

Nu ne-am fi putut declara mulțumiți, dacă n-am fi admirat o altă frumusețe a Ceahlăului — *Cascada Duruitoarea:* formată de pîrîul Rupturi care, ieșit din taina desișului de molizi, își aruncă apele vijelioase de la o înălțime de 25 m, prefăcîndu-se într-un smoc de beteală ce se oprește în scobitura unui prag, de unde, după ce formează vîrtejuri de parcă clocotește, se aruncă din nou peste stîncile care încearcă să le domolească.

Ca să rămînem în domeniul geologiei, să însoțim echipajul „Zada 2" în masivele Rarău și Călimani. Masivul Rarăului înmănunchează un complex de mărturii ale trecutului geologic, cu o inestimabilă valoare științifică, conjugate cu măreții peisagistice inegalabile prin frumusețea lor. Una din valorile de prim ordin ale Rarăului o reprezintă „Pietrele Doamnei". Localnicii au păstrat, din generație în generație, explicația devenită legendă, că Petru Rareș și-ar fi adăpostit familia în vremuri de restriște în această regiune. Lăsînd legenda, Pietrele Doamnei sînt masive de calcare alcătuite din corali, alge, scoici, care formau în perioada cretacică adevărate recife, ce-și clădeau edificiul calcaros în marea ce acoperea regiunea acum peste 140 milioane de ani. Frămîntările tectonice au silit marea să se retragă, iar fostele recife au suferit frămîntări, care au dus la ridicarea pe verticală a crestelor calcaroase, la fragmentarea lor în turnuri ce dau peisajului un aspect de sălbăticie măreață de o frumusețe unică.

De origine vulcanică, munții Călimani sînt cei mai înalți și cei mai lungi din catena vulcanică a Carpaților Orientali. Pe masivul Călimani, asemenea Ceahlăului, se pot observa stînci de forme foarte curioase, denumite de ciobanii acestor meleaguri: „Doisprezece apostoli", „Pietrele Roșii", „Scaunul" sau „Dealul tătarului".

Pentru a facilita înțelegerea modului de formare a deltei, ne erau necesare unele date despre Dunăre, date ce au fost consemnate din timp în jurnalul de bord al expediției. Între altele, elevii știau că lungimea totală a marelui fluviu este de 2857 km, iar bazinul de 87 000 km², fiind al doilea fluviu din Europa (după Volga) și al 26-lea din lume. Cu un debit mijlociu de aproximativ 6 000 m.c./sec. (apa care curge în două minute ar putea acoperi nevoile cotidiene ale unui oraș cu 1 500 000 locuitori), Dunărea cară anual în deltă aproximativ 80 000 000 tone aluviuni, iar în fiecare zi aproximativ 228 000 tone (care s-ar putea încărca în 456 garnituri de tren cu cîte 50 vagoane a cîte 10 tone fiecare).

Comparînd descrierile anticilor Herodot, Polybiu, Strabon, Ptolomeu, Claudiu, Pliniu cel Bătrîn și hărțile lăsate de aceștia despre deltă cu situația actuală, elevii s-au convins că acum două milenii delta avea o altă înfățișare, că ea se află într-o continuă evoluție.

Fenomenul cel mai interesant al evoluției îl constituie înaintarea uscatului în mare cu aproximativ 40 m în fiecare an. În sprijinul acestei afirmații am găsit și dovezi incontestabile. Plaja la Sulina și Sf. Gheorghe se află la 3—4 km depărtare de localitățile respective care au apărut chiar pe țărmul mării. Vechiul far din Sulina — monument istoric — construit de armatele rusești în anul 1802 și reconstruit în 1842, se află astăzi în plin centru al orașului la o depărtare de peste 3 km de țărmul mării, dovadă a hărniciei de cărăuș și constructor a Dunării. În antichitate, cel mai sudic braț se vărsa în mare prin Gura sfîntă (Peuce) pe la nord de grindul Sărăturile, identificat cu insula Peuce (insula pinilor). Astăzi brațul Sf. Gheorghe se varsă în mare pe la sud de grindul Sărăturile.

Delta Dunării, am precizat elevilor, s-a format și dezvoltat într-o perioadă îndelungată de timp, sub acțiunea unei multitudini de factori naturali, în strînsă corelație, chiar interdependență, cu acțiunea umană. Dovezi ale intervenției omului în deltă se întîlnesc peste tot. E suficient să amintim că brațul Sulina a fost amenajat pentru navigație conform proiectului ing. Ch. Hartley din 1858. S-au construit diguri paralele și s-a strîmtat gura Dunării de la 183 m la 152 m, la vărsarea ei în mare. Lucrările de rectificare s-au desfășurat între 1880—1902. Canalul Sulina are acum o lungime de 69,6 km

fiind prelungit în mare cu 7 km, prin construirea de diguri laterale. Pentru evitarea împotmolirilor și menținerea navigabilității pe canalul Sulina se fac azi dragaje cu utilaje de mare randament.

Asupra originii și evoluției deltei s-au emis numeroase ipoteze. Am precizat elevilor că, indiferent de ipoteza admisă, originea și evoluția deltei se poate schița astfel: un golf cu aspect de estuar prin care apele mării pătrundeau în amonte pînă la Isaccea; un cordon fluvial care a închis acest golf; formarea unui liman ce a evoluat treptat spre lagună, ca urmare a construirii unor grinduri fluviale și *fluvio-maritime*; evoluția regiunii ca deltă.

Pentru a nu lăsa impresia că ne-am folosit numai de exemple din domeniul geografiei și geologiei, vom evidenția și cîteva exemple din flora zonelor vizitate. Încă de la lecții elevii erau familiarizați cu principiile biologiei. Între acestea un loc deosebit îl ocupă principiul *unității indestructibile dintre organism și mediul de viață*. Elevii au observat cu ușurință că în condiții diferite de mediu cresc plante diferite față de zona în care se găsește școala. Observațiile fenologice i-au pus pe elevi în situația să observe că, datorită diferențelor de altitudine și de climă (în special de temperatură), aceleași plante înfloresc la munte cu aproape o lună întîrziere. Astfel și-au explicat de ce, în a doua jumătate a lunii iunie, la Tarcău am găsit pin înflorit, la Bicaz salcîmi în floare, iar în comuna Ceahlău liliacul abia înflorea.

Urcînd Ceahlăul, de la poale pînă în vîrf, treci pe nesimțite prin zone diferite de vegetație. Din umbra stropită cu pete de lumină a făgetului de la poale străbați întunericul molidișului mohorît. Mai sus molizii se răresc, înaintează izolați și în cele din urmă se dau bătuți. Locul lor l-au luat ienuperii și jnepenii pitici care sînt siliți să se aplece, spre a face să alunece năprasnica undă de vînt peste ei, fără să-i rupă. Ramurile lor ca niște șerpi zvîrcoliți sînt rezistente, dar mlădioase ca să nu se rupă sub greutatea nămeților. Urmează lumina vîrfurilor alpine. În mușchii și lichenii ce se așternu, piciorul cel mai delicat calcă pe ei ca pe un des covor persan, iar florile (între care predomină frumoasele gențiane) te cheamă cu glas tainic să le privești. Această zonare a vegetației, în raport de altitudine, se întîlnește pe orice munte ai urca.

După cele două expediții montane, ajunși în deltă, elevii s-au putut convinge că flora și fauna sînt diferite, cauza fiind mediul de viață diferit. În veșnică formare și transformare și cu o populație foarte rară, Delta Dunării a constituit și constituie un teren favorabil pentru dezvoltarea unei flore și faune specifice și unice în Europa, cu numeroase specii interesante și rare. Fiecare asociație vegetală poartă pecetea mediului în care trăiește. Cea mai caracteristică vegetație o formează stuful și papura care tivesc malurile brațelor, canalelor, bălților și mlaștinilor (Delta Dunării reprezintă cea mai compactă suprafață stuficolă din lume 240 000 ha.).

În apropierea malurilor, unde apa este mai puțin adîncă, am admirat o bogată *vegetație plutitoare*. Aceste plante au o serie de adaptări care le permit să trăiască în două medii: apă și aer. Din acest grup de plante am admirat: *nufărul alb și galben* (adevărate perle ale deltei), *Cornaciul* (cu *fructe negre ca niște buzdugane, numite* popular castane (ciulini de baltă), *plutica*, *săgeata apelor* etc. Deși amestecate cu plantele plutitoare, o categorie aparte o formează *plantele înotătoare* care n-au rădăcinile lungi ca să ajungă pînă la fundul apei. Din covorul verde de la suprafața apei se distinge ușor *lintița*, cea mai mică plantă cu flori de la noi și *peștișoara* din grupa ferigilor. În timp ce plantele plutitoare sînt fixate de substrat prin rădăcini și rizom, plantele înotătoare, după cum le arată și numele, se lasă purtate de forța valurilor.

Vegetația submersă este foarte abundentă. E suficient să introduci un băț în grosimea apei și aduci la suprafață o serie de plante care au rupt legătura cu aerul atmosferic. Din această categorie am găsit: *ciuma apelor*, *brădișul*, *cosorul apelor*, *broscărița*, *sîrmulița* etc. *Vegetația terestră* am cunoscut-o în deplasările făcute pe grindul Caraorman (cu pădurea Caraorman) și pe grindul Sărăturile din apropierea localității Sf. Gheorghe. Delta ne-a oferit prilejul să facem numeroase observații și elevii au ajuns ușor la concluzia că în condiții de viață diferite se dezvoltă diferite specii de plante, fiecare cu adaptări care să le permită supravețuirea, deci *mediul de viață determină diversitatea plantelor*.

Aceeași *unitate organism — mediu* a fost evidențiată și în urma observațiilor făcute asupra animalelor. Am putea continua cu exemple, dar nu ne-am propus să le epuizăm, ci să prezentăm cîteva modalități, prin care putem înarma *elevii cu bazele concepției științifice, materialist-dialectice, despre lume și viață*. Cunoștințele, faptele acumulate în această etapă se vor transforma, cu siguranță, în convingeri.

Avantajul net față de alte metode și procedee, al excursiilor și expedițiilor, este contactul direct al elevilor cu faptele, cu natura. Prin specificul lor, aceste forme de activitate în afara clasei duc nu numai la completarea și clarificarea cunoștințelor însușite de elevi la lecțiile din clasă, ci le oferă prilejul studierii plantelor și animalelor în condițiile lor specifice de viață, contribuie la înțelegerea interdependenței ce există în natură între organisme și între acestea și factorii de mediu.

PERFECȚIONAREA PROCESULUI DE ÎNVĂȚĂMÎNT

Evaluarea activității personalului didactic și implicațiile ei privind inspecția școlară

Prof. N.I. CERCHEZ
Inspector școlar general adj.
Inspectoratul școlar—Iași

1. *PROBLEMĂ MAJORĂ A ÎNVĂȚĂMÎNTULUI, evaluarea activității personalului didactic se impune astăzi mai mult decît oricînd. Noua calitate ce trebuie realizată în învățămînt, ca și în celelalte sectoare ale vieții sociale și economice — sau, mai degrabă, înaintea acestor sectoare — constituie o cerință obiectivă a dezvoltării socialiste a țării noastre în etapa actuală, așa cum a subliniat în repetate rînduri secretarul general al P.C.R., tovarășul Nicolae Ceaușescu, care, cu spirit creator și cutezanță, a conferit perspectivă acțiunii novatoare și în acest domeniu* [1, 2, 3].

Ministerul Educației și Învățămîntului, prin organele sale specializate, a fost permanent preocupat să găsească o soluție practică, accesibilă activității la nivelul unităților școlare, ușor de folosit și care, în același timp, să fie fundamentată științific, în vederea comensurării obiective a productivității muncii de instrucție și educație [16, 17, 14, 12]. Integrat organic preocupărilor M.E.I. de rezolvare a problematicii evaluării în învățămînt, aparatul de specialitate al Inspectoratului școlar Iași a experimentat în mod sistematic, în anul școlar 1981/1982, și în trimestrul I al următorului an școlar, un mod de lucru practic de evaluare a rezultatelor activității personalului didactic. Concluziile acestei etape de prospectare pot constitui o contribuție la clarificarea evaluării în învățămînt, mai cu seamă la nivelul practicii.

2. Avînd la bază experimentele întreprinse în diferite județe din țară [10, 11, 12, 19] sau unele rezultate obținute de cadre didactice [5, 6, 8, 13, 14, 18] a fost elaborat un procedeu simplificat de evaluare a activității școlare în munca de inspecție școlară. Momentele principale ale procedeului sînt următoarele: — stabilirea nivelului de activitate școlară la care se referă evaluarea rezultatelor muncii din învățămînt; — precizarea domeniilor de îndatoriri școlare, potrivit legislației în vigoare, pentru diferite niveluri de activitate; — alcătuirea listei de indicatori analitici ce trebuie urmăriți în activitatea de inspecție pe niveluri și domenii de îndatoriri; — definirea scării calificative, a modalităților de exprimare, a corespondențelor dintre formele de exprimare; — analiza activității școlare; — sinteza și critica rezultatelor; — stabilirea calificativului general corespunzător pentru fiecare domeniu și nivel al activității școlare.

Pentru activitatea de îndrumare și control la nivelul unui județ s-a considerat ca fiind deosebit de importante următoarele niveluri: activitatea cadrului didactic (nivel individual), aportul conducerii unității de învățămînt (componentă a aportului individual, dar și ca expresie a muncii colective), *eficiența unității de învățămînt în pregătirea copiilor și elevilor* (rezultantă a activității colective). A doua coordonată în definirea nivelurilor este dată de organizarea școlară: preșcolar, primar, gimnazial, liceal. Conținutul lucrării de față este dat de rezultatele obținute în evaluarea activității la nivel individual.

Domeniile de îndatoriri profesionale au fost considerate acelea intrate în tradiția școlii românești și care sînt circumscrise de legislația în vigoare (22): activitatea instructiv-educativă, activitatea metodică, activitatea social-obștească. La acestea, în evaluare s-a adăugat comportamentul profesional, ca îndatorire generală pentru toți oamenii muncii [20]. Corespunzător nivelului de organizare școlară și domeniului de îndatoriri profesionale, pe baza instrucțiunilor M.E.I. cunoscute în școli, a fost alcătuită lista de indicatori analitici, listă care poate fi numită „fișă de evaluare". Un indicator analitic exprimă un aspect calitativ al rezultatelor muncii, ușor observabil, ce constituie obiectiv al inspecției școlare. Definirea (formularea) indicatorilor analitici trebuie să corespundă următoarelor cerințe: fiecare indicator să aibă în planul muncii școlare un corespondent de solicitare profesională echivalent (aproximativ) cu al celorlalți; formularea să fie clară, lipsită de ambiguități, aspectul obiectiv la care se referă să aibă o structură unitară ce-i conferă o anumită coerență internă.

Scara calificativă poate fi foarte variată. Date fiind implicațiile pe care le poate avea un calificativ asupra situației profesionale a unui cadru didactic, a fost admisă scara în patru trepte, legiferată în R.S. România [20, p. 14]. Pentru a-i conferi maleabilitate în procesul de analiză și sinteză a rezultatelor, scara calificativă a fost exprimată și sub formă de cod numeric. Transcrierea în cod numeric are următoarea corespondență: „foarte bun" — *cod 3;* „bun" — *cod 2;* „satisfăcător" — *cod 1;* „slab" — *cod 0.*

În activitatea de îndrumare și control se examinează aspectele muncii școlare definite de indicatorii analitici. Pe lîngă critica muncii și îndrumările care se impun, în final se apreciază rezultatele printr-un calificativ în scara oficială, exprimat în codul numeric admis. Acesta obligă la *o analiză a activității școlare planificată, orientată, complexă, unitară.* Totodată, prin reașezarea obiectivelor inspecției, pot fi elaborate liste de indicatori adecvate oricărei situații sau moment al muncii școlare, caracteristică ce conferă procedeului o mare flexibilitate. Numărul de indicatori analitici se cere ales în așa fel încît să confere analizei semnificație statistică, mijloc important de limitare a influenței erorilor în apreciere, determinate de „imprecizia măsurătorilor", garanție în obiectivarea evaluării și fundamentarea științifică a deciziei adoptate.

Sinteza și critica rezultatelor obținute în evaluare are la bază numerele de cod, deci expresia numerică a calificativelor. Acesta permite folosirea unui aparat statistico-matematic complex, care să ducă la definirea pragurilor de semnificație statistică, a improbabilității în formularea unei concluzii. Un asemenea mod de tratare a datelor vizează domenii ale investigației științifice. Pentru nevoile de fundamentare a deciziei asupra unui calificativ nu este necesară aprofundarea analizei pînă la acest nivel. Mai mult, uneori pot fi mai utili o serie de indici practici, în locul celor statistici, pe care nu-i înțelege ușor toată lumea.

Spre exemplu, în activitatea de inspecție școlară este obligatorie, potrivit instrucțiunilor în vigoare (Ord. M.E.I. 61.020/1980, anexa *5*, p. 6), *administrarea de lucrări de control* (scrise sau practice) *pentru a stabili nivelul atins de elevi în raport cu obiectivele disciplinei de învățămînt date.* Caracterizarea acestui nivel numai pe baza mediei aritmetice simple este, după cum se știe, incorectă științific și nepractică în raport cu sarcinile învățămîntului. De aceea, pe lîngă medie, au fost considerați și alți indici, ușor de determinat, care pot reflecta modul în care se distribuie colectivitatea de elevi după nivelul de pregătire la un obiect dat. Acești indici concordă cu „intervalele de calitate" îndeobște admise: e_f = procent de elevi cu note de 9—10; e_b = procent de elevi cu note peste 7; e_m = procent de elevi cu note sub 5; e_s = procent de elevi cu note de 2 și sub 2. Deși acest mod de a caracteriza dispersia notelor are un caracter empiric, el este mult mai practic în aprecierea nivelului de pregătire al elevilor decît ar fi, spre exemplu, folosirea indicelui statistic „abaterea standard a cîmpului de variație", incontestabil, mult mai fundamentată științific.

Stabilirea calificativului, în aceste condiții, este simplificată. Raportul dintre nivelul de realizare a indicatorilor analitici (nivel constatat în examinarea rezultatelor muncii) și nivelul optim planificat (cel de „foarte bun"), exprimat procentual (A) reflectă gradul de îndeplinire a îndatoririlor profesionale pentru un anumit domeniu. Atunci cînd se consideră activitatea tuturor domeniilor, raportul reflectă gradul de îndeplinire a îndatoririlor profesionale de ansamblu, bază pentru definirea calificativului general.

Analiza datelor obținute, în examinarea activității școlare a aproape 3500 cadre didactice și a peste 100 mii lucrări scrise de control, a dus la stabilirea următoarei „scale etalon" pentru conferirea calificativului:

A_i = peste 85% — „foarte bun;
A_i = 70 — 84% = „bun";
A_i = 60—69% — „satisfăcător"
A_i = sub 59% — „slab"

Confruntarea rezultatelor obținute în activități școlare, cu „scala etalon" stabilită, dă posibilitatea definirii calificativului general sau a calificativelor pe domenii de îndatoriri profesionale ale oricărui cadru didactic.

3. Rezultatele obținute în activitatea de îndrumare și control, bazată pe evaluarea aportului personalului didactic (inspecția evaluativă), în comparație cu activitatea obișnuită de îndrumare și control (inspecția descriptivă), sînt reflectate în graficele din fig. 1.

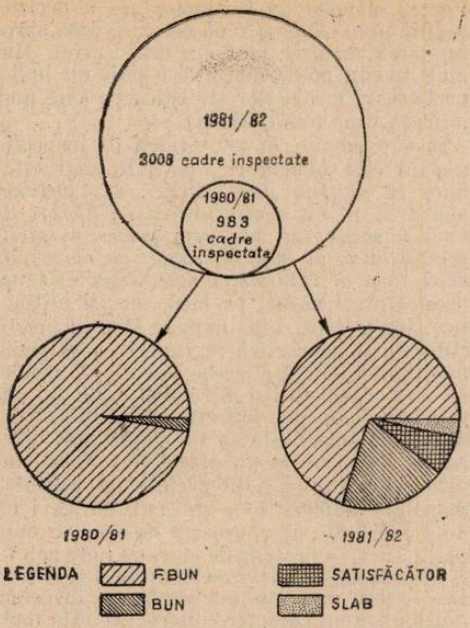


Fig. 1 — Structura personalului inspectat după calificativele obținute

Folosind inspecția evaluativă, în anul școlar 1981/1982 au fost îndrumate și cntrolate 3008 cadre didactice, de peste trei ori mai multe decît în cazul folosirii inspecției descriptive. Puterea de discernămînt crește simțitor: inspecția descriptivă a constatat că 98,3 din cadre au avut o activitate „foarte bună" și numai 1,7% o activitate „bună" (nici un „satisfăcător" și nici un calificativ „slab"); inspecția evaluativă a pus în evidență faptul că rezultatele în activitatea din învățămînt variază în limite mult mai largi, 69,4% calificativ „foarte bun", 21,7% —„bun", 6,2% —„satisfăcător" și 2,6% — „slab". Desigur comparabilitatea anilor considerați este limitată. Peste aceste limite, însă, este evidentă constatarea că *inspecția evaluativă dispune de posibilități de discriminare obiectivă, de diferențiere a aprecierilor mult mai mare.*

În afara acestor cifre și grafice, atenția a fost reținută de o serie de consecințe determinate de *introducerea evaluării ca moment al inspecției școlare*, consecințe care s-au reflectat la nivelul catedrelor și al unităților de învățămînt. Dintre acestea vom prezenta cîteva.

Inspecția evaluativă, analizînd cu precădere rezultatele procesului instructiv-educativ, reflectate la nivelul de pregătire al elevilor în raport cu programele școlare, cu baremele minime de cunoștințe și cu obiectivele operaționale și generale ale fiecărei discipline de învățămînt, *a determinat o sporire a responsabilității fiecărui cadru didactic față de conținutul activității instructiv-educative. Preocupările de evaluare au devenit o practică curentă. Analiza rezultatelor la autoevaluare, față de un „etalon de referință", a determinat suplimentarea, în multe cazuri, a efortului pentru ridicarea nivelului claselor, dar mai cu seamă a elevilor deficitari în pregătire, conferindu-se conținut eficient activităților didactice extraclasă, ca meditații dirijate, consultații diferențiate după nivel de instructiv-educative de cerc de elevi variate și axate pe potențele și dorințele elevilor.* Înțelegerea tezei de bază a evaluării potrivit căreia calitatea activității instructiv-educative a unui profesor nu poate fi reflectată de situația unui singur elev sau a cîtorva elevi — strălucită sau nu —, ci din valoarea celor cinci indici care descriu întreaga colectivitate, a generat intense preocupări în vederea depășirii ștachetei pe care o reprezintă limitele etalonului de referință, concretizate în realizarea unui *învățămînt temeinic, de profunzime, care să cuprindă masa mare a elevilor.*

Conținutul și eficiența perfecționării personalului didactic au căpătat un sens polarizat de îmbunătățirea rezultatelor în pregătirea elevilor. Implicațiile unei asemenea consecințe sînt numeroase: preocupare în cunoașterea și introducerea noului în procesul de învățămînt, selectarea noutăților în raport cu condițiile concrete, stimularea angajării într-un proces de autodepășire, experimentarea cu răspundere a elementelor de progres, *preocupare pentru crearea motivației superioare de învățare la elevi* etc.

Analiza rezultatelor obținute în muncă pe planuri multiple, potrivit domeniilor de îndatoriri profesionale, stabilite de legislația în vigoare, cu stabilirea ponderii fiecărui domeniu în condiționarea calificativului, a lărgit considerabil aria de angajare și interesul personalului didactic. Neîndoielnic că există o corelație pozitivă, de regulă, între rezultatele procesului instructiv-educativ și rezultatele activității metodice, educative și social-obștești, dar practica a demonstrat că examinarea numai a nivelului de pregătire al elevilor nu este suficientă pentru aprecierea completă a activității unui anumit cadru didactic. *Inspecția evaluativă, analizînd, pe baza indicatorilor stabiliți, aportul la realizarea sarcinilor metodice, educative și social-obștești, nu se mărginește numai la recomandări, ci concretizează rezultatele în calificativul final.* Acest fapt este de o însemnătate neîndoielnică în antrenarea personalului didactic la activitățile școlare variate, *asigurînd o echitate în repartizarea atribuțiilor și răspunderilor, a solicitărilor.*

În aceeași măsură, statornicirea unui raport anumit în definirea calificativului general, pe care-l poate avea comportamentul profesional, în mod deosebit conștinciozitatea, punctualitatea, disciplina în muncă, spiritul de inițiativă etc, *a contribuit într-o măsură apreciabilă la ridicarea standardului de afirmare a personalului didactic în muncă.*

4. Desfășurarea activității de îndrumare și control și fundamentarea deciziei acesteia pe evaluare, a demonstrat necesitatea îndeplinirii unor cerințe de bază, sine qua non, pentru realizarea inspecției evaluative. Dintre acestea o importanță deosebită prezintă următoarele:

— necesitatea unui ghid, a unui „etalon de referință" pentru evaluarea activității diferitelor domenii și niveluri de îndatoriri profesionale; — competență științifică și pedagogică deosebită în analiza procesului de învățămînt; — probitate profesională, dimensiune indispensabilă a evaluării; — *organizarea activității personalului didactic în raport cu principiile conducerii științifice a învățămîntului.*

Ghidul de evaluare trebuie să devină un instrument util de limitare a influențelor subiective în apreciere. Elaborare sub firma unor standarde valorice, corespunzătoare fiecărui indicator analitic, ghidul devine în același timp un instrument de normare a calității muncii în învățămînt, putînd lua formă de „etalon de referință". Reluînd exemplul analizei rezultatelor lucrărilor scrise de control, în experimentul de la Iași s-a dovedit util etalonul de referință cuprins în tabelul 1.

Tabelul 1

ETALONUL DE REFERINȚĂ PENTRU APRECIEREA REZULTATELOR LUCRĂRILOR DE CONTROL ADMINISTRATE ELEVILOR

Calificativul		Valorile indicilor determinați			
		Procente limită			
Enunț	Cod x	e_f	e_b	e_m	e_s
F.bun	3 Peste 7,00	Peste 15	Peste 40	Sub 10	Sub 5
Bun	2 6 — 6,99	5 — 14	30 — 39	10 — 20	5 — 10
Satisfăcător	1 5 — 5,99	1 — 4	20 — 29	21 — 30	10 — 15
Slab	0 Sub 5,00	Sub 1	Sub 20	Peste 30	Peste 15

Competența științifică și pedagogică este condiție de bază în efectuarea evaluării. Ea se reflectă atît în capacitatea de elaborare a listei de indicatori analitici pentru activitatea instructiv-educativă, metodică, educativă, social-obștească, pentru comportamentul profesional, cît mai cu seamă în analiza aspectelor concrete, reale, a rezultatelor în muncă obținute de fiecare cadru didactic. *Numai pe baza de competență se poate asigura inspecției evaluative caracter sistematic, direcționare unitară, multilateralitate și profunzime, obiectivitate și capacitate de cuprindere planificată, cît și flexibilitate și relevanță.*

Probitatea profesională se impune în oricare formă de inspecție școlară. Aceasta înseamnă exigență rațională față de munca, nu numai a unor cadre didactice, ci, în același timp, și a unor colegi, *autoexigență corelată cu planuri multiple de exigență față de alții, ținută etico-profesională impecabilă.* Toate acestea nu au nimic comun cu cerințe exagerate, rupte de realitatea în care-și desfășoară activitatea o școală sau un cadru didactic și care pot fi rezultat al incompetenței sau, în egală măsură, al incorectitudinii. După cum și situația inversă, a lipsei de exigență, care determină sterile acțiuni de îndrumare și control, inutilitatea prezenței inspectorului școlar.

Organizarea activității personalului didactic se cere trecută pe temelii științifice. Aceasta înseamnă introducerea de activitate cu caracter general și capacitate de cuantificare și a indicatorilor analitici, capabili să exprime rezultatele muncii în învățămînt fără ambiguități, cu o coerență specifică. *Planificarea activității școlare să se sprijine pe indicatorii generali, mergînd pînă la individualizarea atribuțiilor și sarcinilor. Evidența rezultatelor în muncă să fie riguroasă, suplă și revelatoare. Principiul cointeresării să fie suport unitar al promovării pe scara gradelor didactice și a gradațiilor în unitatea de învățămînt.*

5. Concluziile care se desprind din experimentul întreprins în județul Iași pot fi rezumate astfel:

— *Evaluarea activității personalului didactic pe baza unor norme metodologice unitare este o necesitate impusă atît de cerințele trecerii la o nouă calitate în învățămînt, cît și din legislația muncii din acest sector.* Asemenea preocupări de evaluare au bogate tradiții în țările cu învățămînt avansat, ele impunîndu-se și la noi în etapa actuală de dezvoltare a școlii românești.

— *Evaluarea activității personalului didactic nu substituie, nu înlătură, nu restrînge și nu subestimează munca de îndrumare și control, ci îi conferă acesteia caracter sistematic și direcționare unitară, multilateralitate și profunzime, flexibilitate și obiectivitate. Evaluarea apare astfel ca moment distinct, de încununare a activității de inspecție școlară, de fundamentare științifică a deciziilor pedagogice și administrative ce se impun.*

— Forma simplificată a evaluării activității din învățămînt experimentată la Iași, deși nu poate fi instrument de investigație științifică, se dovedește totuși ușor de folosit în practica activității de îndrumare și control a unităților de învățămînt, *dispunînd de reale potențe funcționale,* care asigură atît mobilizarea efortului personalului didactic în mod planificat, cît și estimarea aportului, a rezultatelor acestuia în baza legislației în vigoare în țara noastră.

— Folosirea chiar și a formei simplificate de evaluare a activității personalului didactic *necesită un ansamblu de condiții organizatorice și de competență care se cer aplicate în mod unitar, dar adecvat specificului, de către toate unitățile de învățămînt.* Asigurarea unor asemenea cerințe face utilă și necesară oficializarea unor norme metodologice unitare, care să creeze cadrul de realizare a evaluării activității personalului didactic.

(Continuare în p. 64)

Interdisciplinaritatea conținutului învățămîntului; o tipologie și cîteva implicații

DAN POTOLEA
Universitatea din București

INTERDISCIPLINARITATEA ÎN ÎNVĂȚĂMÎNT reprezintă neîndoielnic, una din cele mai recente și semnificative inovații, care au imprimat un sens nou reformei conținutului educației școlare și postșcolare. Evoluînd de la stadiul unor analize și justificări teoretice la acela al elaborării și implementării de proiecte particulare, interdisciplinaritatea — în diferitele ei variante — a depășit astăzi tipostaza experiențelor educaționale promițătoare, transformîndu-se într-un criteriu metodologic recunoscut, de construcție a curriculumului în școala modernă [8].

Abordarea tipologică a conținuturilor integrat-interdisciplinare — semnalam și cu un alt prilej — satisface nu numai nevoi descriptiv-clasificatoare, ci este de natură să contribuie: *a)* la surprinderea esenței și identității actuale a predării integrate a științelor; *b)* la diferențierea formelor sale autentice de cele aparente, a variantelor „slabe", de cele „puternice"; *c)* la evaluarea nivelului de maturizare la care a ajuns concepția și practica învățămîntului interdisciplinar; *d)* la decelarea și estimarea funcțiilor sale instructiv-educative și implicațiilor extraconținut pentru practica școlară [*10*].

Deși înțelegerea aprofundată și nuanțată a naturii învățămîntului integrat al științelor este posibilă după explorarea variantelor sale tipice, totuși, determinarea unui cadru de referință preliminar se impune. Pentru scopul prezentului studiu am ales două caracterizări care au o anumită valoare indicativă. Prima este rezultatul dezbaterilor din cadrul Programului UNESCO pentru predarea integrată a științei și propune următoarea formulă: „Predarea integrată a științei consistă din acele abordări în care conceptele și principiile științei sînt prezentate astfel încît să se exprime unitatea fundamentală a gîndirii științifice și să se evite sublinierea prematură sau excesivă a distincțiilor dintre variatele domenii științifice" [cf. *1*, p. 118]. A doua aparține unui specialist și în ea se stipulează: „Integrarea curriculumului se referă la o varietate de practici educaționale orientate spre contracararea efectelor adverse ale curriculumului fragmentat" [7, p. 5]. Am putea conchide, că *sub titlul de predare integrată interdisciplinară se subsumează orice tratare a conținutului care abandonează perspectiva monodisciplinară.*

În pofida faptului că încercările de cuprindere a învățămîntului științific integrat în clasă, categorii sau tipuri, nu sînt chiar curente, o examinare atentă a studiilor auxiliare și de sinteză existente pot oferi unele repere utile. Iată cîteva dintre acestea: **1)** Rutherford și Gardner (1970) sugerează o clasificare din punctul de vedere al selecției conținutului [*11*]: *a)* sinteze integrative în interiorul unei ramuri științifice; ele conduc la cursuri generale și unitare de fizică, chimie, biologie etc.; *b)* combinația a două sau mai multe științe în proporții relativ egale; *c)* corelații interdisciplinare în jurul unei discipline — axă; *d)* discipline similare celor de la punctele *a*, *b* și *c*, dar care integrează principii, probleme și materiale din nou, ținte exacte (principii filosofice, implicații sociale etc.). **2)** Trei nivele de integrare sînt identificate de Skilbeck [1972]: *a)* integrarea în interiorul unei discipline, ce se soldează cu creșterea coerenței interne a disciplinei; *b)* cooperarea interdisciplinară în cadrul căreia identitatea structurală a disciplinelor este consecventă; *c)* sinteze interdisciplinare; autonomia specifică a fiecărei discipline este abandonată în favoarea unei noi forme de organizare a conținutului

după: criterii mai mult psihologice (și sociale am adăuga) decît logice.

3) L a n c a h i r e [1973] condensează variantele integrative în două tipuri: integrarea ierarhică și integrarea laterală. Prima se structurează pe o dimensiune verticală; de ex. botanica, zoologia devin părți ale biologiei, aceasta din urmă a științelor naturii, iar științele naturii pot furniza „materia primă" pentru un „Curs în științe". A doua presupune relaționarea unor conținuturi potrivit unor teme sau arii de interes comun.

4) L y n c h [1977] diferențiază, de asemenea, două moduri de integrare: sinteza unui întreg prin corelații între discipline, fiecare păstrîndu-și însă specificitatea (de ex. — studiile despre mediul ambiant environmental studies) — includ biologie, geografie, istorie) și sinteze care postulează un principiu sau concept general (de ex. omul și mediul său) și în conformitate cu care se face o alegere selectivă. „Într-un caz, structura diferențiată a cunoașterii cu multiplele ei discipline este punctul de plecare, în cealaltă situație — o idee generală care ajută profesorii să organizeze cunoștințele relevante într-un mod destul de necorelat (direct) cu disciplinele propriu-zise" [cf. 7, p. 24].

Două contribuții mai recente ni se par de o importanță specială pentru problema în discuție. Una aparține lui D'Hainaut, iar cealaltă lui Ingram.

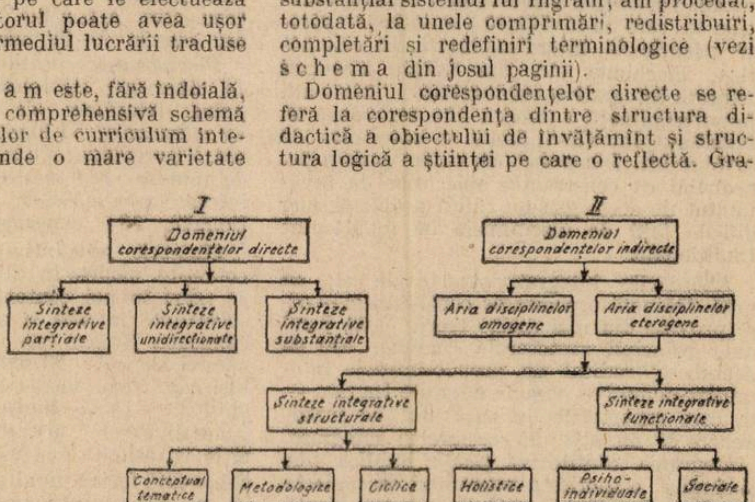
D'H a i n a u t discriminează între *abordarea intradisciplinară, interdisciplinară, pluridisciplinară și transdisciplinară a conținutului învățării*. El pledează pentru modelul transdisciplinar, în care organizarea conținutului nu mai este subordonată naturii disciplinelor, ci omului, „demersurilor" pe care vrem să le formăm la elevi. În această optică diferitele obiecte de învățămînt ar furniza elementele necesare pentru formarea capacităților de comunicare, de apreciere, a spiritului critic etc. Nu vom insista asupra analizelor interesante pe care le efectuează autorul întrucît cititorul poate avea ușor acces la ele prin intermediul lucrării traduse și în lb. română [3].

Tipologia lui I n g r a m este, fără îndoială, cea mai elaborată și comprehensivă schemă de clasificare a tipurilor de curriculum integrat. Autorul surprinde o mare varietate tipologică, însumînd 13 subdiviziuni, care ar dori să se constituie într-un sistem ierarhic. Descriem în continuare fizionomia sistemului, folosind termenii autorului: **I.** T i p u r i s t r u c t u r a t e, care pot fi: 1) Cantitative bazate pe procese: *a)* de însumare; *b)* contributive; 2) calitative — bazate pe procese de: *a)* Fuziune; *b)* Sinteză — care poate fi — lineară, ciclică, metodologică, holistică. **II.** T i p u r i f u n c ț i o n a l e — care pot fi: 1) Intrinseci — implicînd învățarea integrativă prin: *a)* trebuințe și interese; *b)* activități; *c)* investigații *d)* experiențe; 2) Extrinseci — implicînd: *a)* abordări inductive; *b)* abordări deductive [7].

Diferențierea dintre cele două clase majore de tipuri (structurale și funcționale) are la bază cîteva caracteristici: *integrarea structurală este concepută ca o reorganizare a cunoștințelor, comparativ cu structura disciplinelor de proveniență, iar integrarea funcțională selecționează și ansamblează cunoștințele despre gradul lor de utilitate în „promovarea experiențelor integrative"*. Prima grupează informațiile după considerații logice și epistemologice, a doua, după criterii psihologice sau sociale. Categoria structurală este centrată pe profesor, categoria funcțională pe elev [7, p. 28]. I n g r a m pune în discuție pertinent criteriile diferențiate ale acestor tipuri, definește funcțiile asociate și relevă unele consecințe pentru organizarea și conducerea activităților din școală. Unele omisiuni, suprapuneri sau ambiguități în definirea unor subdiviziuni ne-au determinat să nu preluăm integral modelul propus.

Tipologia pe care o sugerăm reprezintă o tentativă de a reduce din parțialitatea perspectivelor, prezentă la unii autori, și încearcă o sinteză a criteriilor și formelor de conținut interdisciplinar aferent. Ea ar putea încadra variatele experiențe existente și este posibil să ofere o optică cercetărilor viitoare. Schema care urmează valorifică substanțial sistemul lui Ingram; am procedat, totodată, la unele comprimări, redistribuiri, completări și redefiniri terminologice (vezi s c h e m a din josul paginii).

Domeniul corespondențelor directe se referă la corespondența dintre structura didactică a obiectului de învățămînt și structura logică a științei pe care o reflectă. Gra-



O tipologie a structurilor integrativ-interdisciplinare ale conținutului învățămîntului

nițele și arhitectonica conceptuală a științei se regăsește în principiu la nivelul disciplinelor de învățămînt; raporturile, evident, nu sînt de identitate.

Domeniul corespondențelor indirecte vizează ansambluri de structuri cognitive din științe diferite, conducînd la un nou conținut, a cărei configurație nu mai poate fi recunoscută în fiecare din științele ce au constituit premise de plecare. Astfel, de exemplu, un curs integrat de biologie, chimie și fizică preia unele concepte și relații conceptual-metodologice specifice biologiei, chimiei, fizicii (există deci anumite raporturi de corespondență), dar le restructurează într-o sinteză originală. Dacă sinteza se realizează în planul unor discipline variate, dar din aceeași ramură (de exemplu, științele naturii sau șt. sociale) — este ilustrată aria disciplinelor omogene, dacă, dimpotrivă, sinteza operează în sfera unor discipline din grupuri diferite — matematică, științele naturii, șt. sociale, artă etc. —, atunci este reprezentată aria disciplinelor eterogene. Domeniul corespondențelor indirecte reclamă un constructivism pedagogic mai accentuat, un mai mare efort de concepție și validare. Am putea spune că reprezintă o formă mai „puternică" a interdisciplinarității în educație.

Sintezele integrative parțiale implică perspective interdisciplinare limitate, în interiorul unei discipline și în jurul unor secțiuni, teme etc. Termenul curent atașat acestui tip este acela de „corelații interdisciplinare". El poate fi gîndit în două sensuri: utilizarea unor informații, proceduri din alte domenii în beneficiul unui subiect, problemă dintr-o disciplină particulară și cultivarea unor obiective inter sau transdisciplinare prin intermediul specificității unui obiect de învățămînt. Sintezele integrative unidirecționate au calitatea de a oferi un cadru de referință general unui grup de discipline din același sistem. Este cazul, de exemplu, al chimiei generale, sociologiei generale etc. Pentru situațiile în care în învățămînt se introduc științe propriu-zis interdisciplinare, ca cibernetica, biochimia etc. am folosit termenul „sinteze integrative substanțiale". Substanța interdisciplinară a teoriei este reprodusă în substanța interdisciplinară a obiectului de învățămînt. Din punct de vedere pedagogic, probabil că construcția obiectelor de învățămînt de acest gen nu ridică probleme mai dificile față de disciplinele de învățămînt tradiționale.

Abordările integrativ-structurale au ca notă distinctă organizarea conținutului — care provine din mai multe teorii — în jurul unor principii structurale comune. Ele se deosebesc radical de pseudosintezele integrative-sumative cum le numește Ingram — în care raporturile de bază sînt de juxtapunere și nu atît de corelare și integrare. „Integrarea cantitativă poate implica pur și simplu o sporire a numărului de subiecte sau discipline care contribuie la o experiență de învățare, oferind astfel o perspectivă mai largă. Integrarea calitativă (structurală în sensul nostru) promovează o mai mare adîncime a înțelegerii [7, p. 29]. Trebuie să observăm că destul de multe discipline integrate, folosite în diferite sisteme școlare, cum ar fi „știința mediului ambiant" (biologic + geografic) sau disciplina „științe sociale" (istorie + geografie + elemente de economie) sînt construcții de tip sumativ. *Varianta sinteze integrative conceptual-tematice se referă la acele inovații care propun discipline noi, cristalizate în jurul unor scheme conceptuale sau „unități tematice", comune unui grup de științe, dar care sînt explorate în mod diferit de fiecare știință.* Din categoria unor principii larg unificatoare am putea menționa conceptele — sistem, energie, mișcare, echilibru dinamic, relații sociale, putere etc. Un exemplu de abordare conceptuală l-ar putea constitui proiectul „Studiu îmbunătățit al curriculumului științei" (S.C.I.S.) al Univ. din California. *Programa unifică concepte din biologie și fizică pentru clasele I—VI, în conformitate cu următoarele unități: 1)* Obiecte, materiale și organisme; *2)* Interacțiune, sisteme și cicluri de viață; *3)* subsisteme și variabile; *4)* Poziție relativă și mișcare; *5)* Surse de energie; *6)* Ecosisteme și modele. Un alt exemplu este „Proiectul științei integrate al consiliului școlilor " (S.C.I.S.P.) — intitulat și „Structuri" (Patterns) pentru școala secundară, utilizat în Irlanda de nord și Anglia. Structurile sînt definite ca generalizări, explicații, iar disciplina de învățămînt care le încorporează (date din biologie, fizică, geografie, șt. sociale) urmărește identificarea și utilizarea structurilor în rezolvarea de probleme [cf. *1*].

Sintezele integrativ-metodologice se inspiră din comunitatea principiilor și metodelor de cercetare din unele grupuri de științe. O variantă tipică pentru acest gen de sinteze este „Știința — o abordare procesuală" (Proiectul A.A.A.S.) — destinat elevilor din clasele I—IV ale școlilor americane. *Disciplina gravitează* în jurul a 13 procese: *1)* observare; *2)* folosirea spațiului și timpului, relațiilor; *3)* folosirea numerelor; *4)* măsurarea; *5)* clasificarea; *6)* comunicarea; *7)* predicția; *8)* inferarea; *9)* formularea de ipoteze; *10)* controlul variabilelor; *11)* interpretarea datelor; *12)* definirea operațională; *13)* experimentarea [*6*].

Sintezele integrativ-ciclice au în vedere concepte, modele în știință sau cultură care se reiau în noi contexte, de la o etapă de școlaritate la alta și se îmbogățesc cu noi elemente. Bruner este unul din protagoniștii acestei variante. El susține că „există cîteva idei care revin adesea în mai-toate ramurile științifice. Dacă cineva și-a însușit bine, în generalitatea lor, aceste idei într-un domeniu, el le va asimila mai ușor cînd le va întîlni, sub o altă formă, în alte domenii ale științei" [*2*, p. 53]. Acesta este principiul spiralei.

Abordările holistice se structurează în jurul unor concepte sau teme de mare forță comprehensivă, din acestea derivîndu-se sau deducîndu-se aspecte particulare. „Omul — un obiect de studiu" (proiect condus de Bruner) este un exemplu de conținut integrat în domeniul științelor sociale. Conținutul, disciplina vizează omul ca specia unică, posesoare de limbaj, capabilă de organizare socială complexă și aptă să preschimbe mediul înconjurător prin tehnologie [4, p. 79].

Cea de-a doua clasă de sinteze integrativ interdisciplinare — sintezele funcționale au în vedere aplicativitatea științelor, selecția și organizarea cunoștințelor efectuîndu-se după gradul relevanței lor în rezolvarea unor probleme individual-psihologice sau social-obiective. O expresie a variantei „psihoindividuale" este experiența „zilei integrate" din școlile engleze, în care elevii își aleg diferite activități instructiv-educative, potrivit intereselor și nevoilor lor de cunoaștere. Varianta „socială" are în vedere cooperarea interdisciplinară în abordarea unor probleme sociale cum ar fi: alimentația, sărăcia, energia, războiul și pacea etc. De exemplu, un proiect brazilian de „știință aplicată" include teme ca: producția de alimente, întrebuințarea energiei etc.

În ultima vreme se constată un interes mai accentuat pentru reducerea demarcațiilor rigide dintre diferite tipuri și pentru conceperea unor forme combinate. Astfel, se elaborează sinteze conceptual-metodologice. Proiectul Minesota de predare a matematicii și științei (M.M.S.T.P.) — diferitele variante ale predării integrate a științelor — N u f f i e l d. Uneori, se combină trei tipuri. Un exemplu îl constituie Proiectul Portland de predare a biologiei, chimiei și fizicii pentru școala secundară. El reprezintă o abordare conceptuală și procesuală, dar în același timp o suită de concepte-materie, energie etc. sînt reluate ciclic în fiecare din cei 3 ani, cît durează predarea disciplinei.

Și în țara noastră au fost inițiate cercetări interesante privind predarea integrată a unor teme de chimie-biologie, au fost conduse experimente privind formarea gîndirii științifice la elevi pe temeiul teoriei generale a sistemelor, iar mai recent au debutat investigații centrate pe modelul transdisciplinarității, în sensul celor de D'H a i n a u t.

Schema la care ne-am referit ilustrează marea varietate a tipurilor de învățămînt interdisciplinar din școala generală și secundară. Ca orice schemă ea introduce o simplificare inevitabilă comparativ cu marea varietate, reală și posibilă, a experiențelor în acest domeniu.

Totuși, ni se pare că ea acoperă în bună măsură variantele existente ca și cele două forme fundamentale de manifestare a interdisciplinarității, așa cum se conturează ele în filosofia științei — *un nivel superior de cunoaștere*, concretizat în științele de graniță și *un mod de cercetare* caracterizat prin integritate și sistematicitate, angajînd serviciile a mai multor discipline în rezolvarea unor probleme complexe [*12*].

Varietatea tipurilor de structuri integrativ-interdisciplinare preconizate se aplică și prin funcțiile diferite pe care le pot îndeplini. Privite din punct de vedere global, ele îndeplinesc trei funcții epistemologice, psihologice și sociale. Ingram întreprinde o analiză a lor suficient de sistematică, la care subscriem cu unele completări. În primul rînd, predarea interdisciplinară permite o abordare constructivă a schimbărilor care au loc în cunoaștere — expansiunea informației, perimarea ei și fragmentarea cunoașterii. În al doilea rînd, concepția conținutului unificat se asociază mai bine cu condițiile învățării, satisface în mai mare măsură diferitele stiluri cognitive. Utilizarea de informații în contexte diferite mărește eficiența învățării și cultivă motivația intrinsecă a cunoașterii.

În al treilea rînd, *variantele învățămîntului interdisciplinar concură la realizarea unor funcții sociale; sînt propuse spre analiză probleme sociale și umane a căror interpretare și soluționare reclamă abordarea interdisciplinară.* În al patrulea rînd, *tratarea conținuturilor integrate propune raporturi mai accentuate de cooperare între cadrele didactice.* Și, în sfîrșit, dar nu și în ultimul rînd, *perspectiva interdisciplinară aduce o contribuție de seamă la formarea concepției științifice despre lume și viață la elevi.*

Ca orice inovație aflată în faza copilăriei și, *interdisciplinaritatea conținutului în învățămînt trebuie abordată cu luciditate, pentru a-i cunoaște temeinic atît avantajele, cît și posibilele dezavantaje, limite.*

Trebuie să remarcăm faptul că între conținutul științelor și variantelor de învățămînt integrat se instituie anumite raporturi specifice. Unele tipuri sînt mai adecvate pentru matematică, științele naturii, altele sînt mai disponibile pentru științele sociale.

Din examinarea tipologiei sugerate rezultă că nu există un model indubitabil, cu o valoare absolută. Mai mult, varianta conceptual-teoretică poate duce la exacerbarea principiilor generale în detrimentul aspectelor procesual-procedurale ale științelor, în timp ce tipul structural-metodologic poate răsturna raportul menționat, conducînd la formalism. Pe aceeași linie de raționament să menționăm că abordările funcțional-psihoindividuale, cultivate în exces, ar genera un învățămînt psihologizant.

În principiu, *este preferabilă probabil practicarea unei varietăți de tipuri, iar selecția și organizarea acestora este întotdeauna funcție de anumite caracteristici și nevoi ale sistemului național de învățămînt.*

Rămîn o suită de probleme critice la care cercetarea pedagogică trebuie să răspundă: cum să se coordoneze mai bine predarea monodisciplinară cu cea interdisciplinară?; la ce nivel urmează să fie elaborate disciplinele integrate și cu ce scop fundamental?;

sînt cursuri de inițiere în știință sau de aprofundare și specializare?; abordarea interdisciplinară trebuie să vizeze integral disciplinele sau numai anumite secțiuni, teme? etc.

Dacă studiem corespondența dintre tipologia propusă și practica educațională am putea constata o descreștere a ponderii tipurilor aproximativ în succesiunea indicată în schemă; de la sinteze integrative parțiale, la cele unidirecționale, substanțiale, structurile conceptual-metodologice ș.a.m.d., ceea ce înseamnă o scădere continuă a frecvenței în trecerea de la formele slabe la cele „puternice" de conținut unificat. Aceasta este numai o stare de fapt, nu în mod necesar și cea mai bună. Cercetarea și practica viitoare urmează să demonstreze, și din acest punct de vedere, liniile de evoluție dezirabile.

BIBLIOGRAFIE

1. Bacz, S., *Innovation in science education*, UNESCO, Paris, 1976.
2. Bruner J., *Procesul educației intelectuale*, Ed. științifică, 1970.
3. D'Hainaut, *Interdisciplinaritate și integrare*, în *Programe de învățămînt și educație permanentă*, L. D. Hainaut (coordonator) E.D.P., 1981.
4. Dow, P. B., *MACOS „The study of Human Behavior*, in The Delta Kappan, oct. 1975.
5. Ferenczi I, Preda V., *Premise logico-științifice și psihodidactice ale formării gîndirii interdisciplinare la elevi*, Revista de pedagogie", nr. 2/1983.
6. Gagné, R., *Condițiile învățării*, E.D.P., 1975.
7. Ingram, I.B., *Curriculum integration and Life Long Education*, UNESCO, Paris, 1979.
8. Ionescu M., Văideanu G., *Conținutul învățămîntului — componentă fundamentală a procesului didactic*, în „Didactica", E.D.P. 1982(
9. Neacșu, I., *Învățămîntul modular — strategia integrată în abordarea interdisciplinară a învățămîntului*, „Revista de pedagogie", nr. 3/1983.
10. Potolea D., *Învățămîntul integrat al științelor în contextul modernizării școlii contemporane*, „Revista de pedagogie", nr. 2/1983;
11. Rutherford I., Gardner M., *Integrated Science Teaching inscientifiques*, UNESCO, Paris, 1970.
12. Stancovici, V., *Implicațiile metodologice ale interdisciplinarității* în *Interdisciplinaritatea în știința contemporană*, Ed. politică, 1980.
13. Vlăsceanu, L., Nicolescu V., *Modelul Nuffield de organizare interdisciplinară a conținutului învățămîntului*, „Revista de pedagogie", nr. 3/1982.

Psihologia consonantistă

(Urmare din p. 50)

decît a zecea parte din ceea ce ar trebui; în cei 12 ani de curs primar și secundar nu se predau decît 20—30 de materii, pe cînd ar trebui să se predea pînă la 200—300 (...) Școala actuală este o risipă a timpului atît de prețios al elevului (pag. 595); (...) Receptiv-reproductivă, la modul papagalilor, școala procedează prin îndopare cu erudiție introdusă forțat, prin presiune exterioară, într-un creier pasiv și inert (creier de ceară sau creier-gramofon). Astfel se fabrică niște mecanisme de întors arcuri, al căror creier este plin de cuvinte gata să debordeze prin gură (pag. 596)".

În locul educației „la modul papagalilor". Odobleja propune o educație conformă aptitudinilor individuale, de bună voie, plăcută, bazată pe mobiluri naturale, voință liberă, antrenament, dinamism, disciplină interioară, utilizare eficientă a timpului; o educație care să cultive dragostea de muncă, respectul și cultul ei, aptitudinile individuale, originalitatea să stimuleze elanurile și să dezvolte talentele; o educație care să atragă spre virtute, spre sinceritate, spre moralitate, spre ordine; o educație mai puțin costisitoare, mai economică; o educație universal posibilă, care, în concepția sa, nu poate fi decît o educație „prin scris, prin cărți, prin sine însuși".

Considerînd educația ca o acțiune ce trebuie să pornească din adîncurile ființei celui educat, autorul *Psihologiei consonantiste* relevă drept mobiluri (imbolduri) educative: afectivitatea, diverse interese, rușinea de ignoranță, satisfacția de a produce bucurie părinților, ambiția de a depăși pe alții, aspirația spre mai bine, nevoile practice ale vieții, dorința de a evada din mediocritate, de a scăpa de sărăcie, de a dobîndi distincție și glorie (pag. 599). Reținem ca actuală și fertilă această viziune a educației ca mobil personal.

În pedagogia odoblejiană un rol important revine sancțiunilor și recompenselor ca mobiluri educative. Printre recompense autorul enumeră: lauda, premiile, stima, promovarea, libertatea etc., iar printre sancțiuni: blamul, disprețul, repetența, claustrarea etc. Trebuie arătat aici că, reflectînd realitatea din școala de odinioară, rubrica sancțiunilor include și loviturile corporale. De fapt, aceste practici școlare retrograde din vremea sa (umilirea elevilor, loviturile corporale), pe care autorul le dezvăluie fără a le sancționa, intră în contradicție cu alte aspecte ale gîndirii sale pedagogice, axată pe autoeducație și umanism.

Despre principiile învățămîntului autorul *Psihologiei consonantiste* arată că acestea „sînt corolare ale legilor pedagogice" (pag. 599). Care sînt însă legile pedagogice nu se specifică în lucrare, al cărui scop este altul.

Ceea ce și-a propus autorul *Psihologiei consonantiste* — și, în mare parte a reușit — este depistarea unor „legi fundamentale universale" (pag. 336—359) și evidențierea manifestărilor lor în toate domeniile realității (pag. 401—641), manifestări a căror sinteză este consonantismul, armonismul. În centrul concepției pedagogice odoblejiene se află, așadar, aplicarea la domeniul educației a legilor universale: echivalența, compensația, reacția, alternanța, reversibilitatea, inerția, consonanța (pag. 599—610).

Dintre legile universale fundamentale cărora Odobleja le analizează acțiunea în planul educației, *legea reversibilității (feedback-ul*, n.n.M.A.) merită toată atenția educatorilor de astăzi și de mîine: „Printr-un mecanism de reversibilitate (derivat el însuși din consonanță) avem tendința de a deveni așa cum sîntem considerați de către alții sau cum ne considerăm noi înșine" (pag. 606). Este sesizat aici, pentru prima dată în istoria pedagogiei, caracterul cibernetic al acțiunilor educative.

În concluzie, apreciem concepția odoblejiană despre educație ca fiind originală și înaintată în raport cu timpul elaborării ei (1935—1938).

Notă: *Toate trimiterile în text, făcute între paranteze, se referă la Psihologia consonantistă de* Ștefan Odobleja, *Editura științifică și enciclopedică, București, 1982 — traducerea românească a lucrării cu același titlu, apărută inițial în limba franceză, Librairie Maloine, Paris, 2 vol., 1938—39.*

CĂRȚI - IDEI

O interesantă scriere-bilanț despre perfecționarea lecției*

Astăzi, conceptul de lecție și lecția propriu-zisă își au un rol preponderent în didactică și școală, marcînd o deschidere conceptuală inovatoare și numeroși parametri noi față chiar de lecția tradițională din deceniul șapte al veacului nostru. În lumina cerințelor pedagogiei contemporane și ale dezvoltării învățămîntului nostru, problema perfecționării continue a lecției e înscrisă, în prezent, la loc de frunte pe tabelul orientărilor actuale, teoretice și practice, ale cercetărilor pedagogice ale oamenilor școlii. Și asta, deoarece, cu toate criticile ce i s-au adus lecției — în decursul anilor — multe îndreptățite, lecția s-a dovedit, totuși, aptă de perfecționări, unele chiar spectaculoase, pentru a corespunde necesităților școlii în pragul anului 2000. Se cer, desigur, în acest scop, vaste și temeinice cercetări polivalente viitoare, dar și elaborarea unor lucrări tematice de bilanț, în care să se consemneze sintetic, științific și pertinent, cuceririle prezente și să traseze cu vigoare și curaj liniile directoare de perfecționare ulterioare ale lecției în școala noastră. O astfel de lucrare este, neîndoielnic, „Perfecționarea lecției în școala modernă", publicată recent de Editura Didactică și Pedagogică. Cartea amintită, structurată pe două părți interdependente între ele, are la bază nu numai o amplă bibliografie tematică adusă la zi, ci și interesante cercetări personale ale autorilor, precum și generalizarea unor experiențe înaintate ale cadrelor didactice din școlile noastre.

Prima parte, intitulată „Fundamente conceptuale și teoretice ale perfecționării lecției", oferă cititorului în mod concis, clar și explicativ, o expunere teoretică documentată a problematicii, ancorată temeinic în cîmpul operațional al pedagogiei contemporane și al realităților învățămîntului românesc. Ea este menită să direcționeze, în mod adecvat, pe cititor spre o lecturare avizată a celei de-a doua părți a lucrării, intitulată „Tehnologia lecției: proiectare, realizare și evaluare", care include, conform indicației din „Cuvînt înainte", „numeroase considerații și sugestii practice legate de buna organizare și reușită deplină" a lecției. Ar fi, însă, greșit să se concluzioneze de aici că prima parte a lucrării ar fi complet văduvită de aplicații practice, ori că partea a doua e lipsită de dezbateri substanțiale și interesante, teoretice, explicative. Și asta, deoarece lucrarea se prezintă, în genere, ca un tot închegat, teoretic și practic, despre lecție, cu o orientare modernă și o cuprindere problematică de mare amploare, care îi dă girul unei cărți de referință în domeniul ei tematic.

Nu numai faptul că problema lecției este abordată prin prisma unor teorii noi, fertile (ca de pildă teoria sistemelor) poate face ca lucrarea să constituie o scriere pedagogică plină de sugestii pentru cadrele didactice din școli ci și refuzul autorilor de a face din lucrarea lor un simplu ghid dogmatic spre o acțiune practică imediată, un îndrumător sclerozat spre o aplicație stereotipă e demn de a fi luat în considerare. Numeroase pagini ale cărții sînt, de cele mai multe ori, o sursă vie de idei subtile și fecunde pentru perfecționarea muncii școlare. E, de asemenea, de reliefat probitatea științifică a autorilor. Adesea ei arată deschis că, în stadiul actual al cercetărilor pedagogice, nu se poate explica științific totul, că mai sînt încă numeroase „pete albe" pe care explorările viitoare le vor înlătura treptat, pentru a se desena mai bine, mai precis, „harta" domeniului atît de vast și, încă plin de surprize, al lecției!...

Negreșit că, la o ediție viitoare, lucrarea ar fi permiabilă la unele renovări, completări sau îndreptări, deși chiar în forma actuală cartea are și va avea o pondere pozitivă incontestabilă în literatura noastră pedagogică. În acest sens, ne permitem să sugerăm autorilor să mediteze și la următoarele chestiuni, deși unele s-ar putea să fie considerate că nu au o importanță majoră:

a) Să se stabilească o sudură mai strînsă între dezbaterile teoretice și aplicațiile practice din lucrare, iar aceste aplicații să fie amplificate și să dobîndească o gamă mai întinsă și mai nuanțată în concordanță cu activitatea concretă din învățămîntul nostru.

b) Să se acorde o grijă sporită la introducerea unei noi terminologii didactice, în așa fel încît acest lucru să nu provoace semne de întrebare în mintea cititorului. Așa, de pildă, se consideră că lecția, în accepția actuală, nu mai trebuie socotită o formă, ci o entitate a procesului de învățămînt (pentru a se aplica astfel teoria sistemelor). Noul termen aplicat lecției ar fi impus, însă, o mai fină disociere terminologică: Ce e o formă? Ce e o entitate? De ce lecția nu e formă, ci entitate? (Deși cititorul se poate întreba în mod îndreptățit: forma e sau nu și ea o entitate, adică o „existență determinată a unui lucru, a unui proces etc.?" Mai mult încă. Uneori, se pare că se pune un semn de egalitate între termenii *formă* și *entitate*, ca, de pildă, la pag. 29: „a acelorași forme sau entități de activitate didactică". Sau, un alt exemplu, tot în legătură cu terminologia folosită de autori: se vorbește (la pag. 18) de o componentă structurală a lecției, iar apoi despre structura lecției (p. 20), care, în concepția lucrării, pare a nu fi axată pe componenta structurală a lecției. O terminologie mai bine drămuită ar fi înlăturat, desigur, unele din aceste nedumeriri ale cititorului.

c) Se impune o mai atentă corectare a greșelilor de tipar, care, uneori devin supărătoare la citirea cărții. Astfel, la pag. 36, se spune că pedagogul G. Rogers ar fi fost susținătorul unei pedagogii centrate pe activitatea de grup. În realitate, nu psihoterapistul psihanalist american Carl R. Rogers (adică C. Rogers) a promovat o astfel de concepție, ci pedagogul englez Irving Rogers (adică I. Rogers) a susținut necesitatea contemporană a unei „Pedagogii de grup" (lucrarea lui e intitulată chiar în acest fel).

Lucrarea „Perfecționarea lecției în școala modernă" rămîne, neîndoielnic, una din scrierile cele mai importante publicate la noi, în ultimii ani, în care tematica lecției este decodificată în limbajul unor concepții pedagogice moderne și pe un plan cvasi-exhaustiv cu o largă deschidere și dorință de înovare esențială. E un punct de start pentru noi perfecționări viitoare, deoarece, așa precum spunea Hegel: „Lecțiile sînt mere de aur în cupe de argint"!

Conf. dr. I. CREMER

---

* *Perfecționarea lecției în școala modernă*, coordonator Ioan Cerghit, autori: Alexandrina Briscan, Ioan Cerghit, Mariana Chițoran, Sabina Constantin, Georgiana Gălăteanu, Viorica Lupu, Ioan Neacșu, Pavel Petroman, Gheorghe Plesca, Pelaghia Popescu, Anca Rusu Ciolacu, Rodica Tudorică, Aurelian Tudorică, Lazăr Vlăsceanu, E. D.P., 1983.

„Oswiata i Wychowanie"

REVISTA poloneză „Oświata i Wychowanie", Wersja A *(Învățămîntul și educația. Varianta A)*, organul Ministerului Instrucției și Educației este destinată cadrelor de conducere din învățămînt și personalului didactic. Sumarul revistei, bogat și variat, cuprinde interesante articole de cercetare și informări pedagogice, acte normative emise de Minister, note, corespondențe, recenzii. Unele rubrici sînt permanente, altele ocazionale. Problematica generală și specială abordată se referă la situația învățămîntului polonez în etapa actuală. Articolele de fond din numerele 1, 2, 3/1983 ale revistei prezintă realizările obținute în ultimii ani în învățămîntul preșcolar, gimnazial și liceal, precum și transformările care vor avea loc.

Subliniindu-se rolul educației preșcolare în Polonia, în articolul publicat în numărul 3, se menționează eforturile susținute care se fac în vederea creșterii indicelui de cuprindere a copiilor în *instituțiile preșcolare (în 1982 —85—60%; 1985—1999 — 71%)*; cuprinderii tuturor copiilor în vîrstă de 5 ani din mediul rural; măririi numărului de cadre didactice cu pregătire superioară; extinderii rețelei preșcolare prin mărirea fondului de investiții. Conducerea învățămîntului acordă o atenție deosebită sporirii eficienței procesului instructiv-educativ în școala generală de 8 ani (nr. 1/83). În acest scop, s-a elaborat de către Institutul de programe școlare un document care cuprinde „Concepțiile programatice și organizatorice ale procesului instructiv-educativ în școala generală". Un asemenea document va fi elaborat și pentru învățămîntul liceal.

Dr. Danuta Nakonecznа de la Institutul de științe pedagogice supune atenției generale un amplu studiu (nr.1), în care analizează o serie de aspecte esențiale ale dezvoltării și educării personalității socialiste, în strînsă legătură cu modelarea conținutului liceelor de cultură generală, așa cum a fost el stabilit în ultimul an.

Direcțiile principale de dezvoltare și educare a personalității elevilor, operă de mare răspundere care trebuie înfăptuită în pas cu cerințele tot mai înalte ale societății socialiste se referă la următoarele aspecte: individualizarea și diferențierea procesului instructiv-educativ, activizarea elevilor și îmbogățirea proceselor educaționale prin colaborarea cu factorii sociali.

Preocupări constante se manifestă și față de învățămîntul din mediul rural. Se apreciază că, prin înființarea acum 10 ani a *școlilor comunale* colective, se pot asigura șanse de instruire la nivel egal cu cele din școlile din mediul urban. În articolul dr. Czeslaw Berka (nr. 3) sînt prezentate principiile de funcționare ale acestor tipuri de școli, precum și tendințele lor de dezvoltare.

Documentul elaborat de Minister, intitulat „Direcțiile principale și sarcinile în domeniul activității educative cu copiii și tineretul școlar" face obiectul a numeroase analize în cadrul revistei. Astfel, Tadeusz Peter, în articolul publicat în nr. 2 arată modalitățile de transpunere a acestui document în cadrul liceului. În scopul *asigurării unei bune pregătiri* a cadrelor didactice, Tadeusz Fudala în numărul 2 sprijină ideea lansată de revistele „Oświata i Wychowanie" și „Sztandar Mlodych" privitoare la înființarea facultăților de pedagogie.

Importanța bibliotecilor pedagogice în procesul de perfecționare a cadrelor didactice este prezentată în articolul semnat de K. Atamańczuk în numărul 2. Autoarea arată că bibliotecile pedagogice prin transmiterea informațiilor științifico-pedagogice constituie un factor de un real progres pentru învățămînt. Revista popularizează experiența înaintată a unor cadre didactice. În numărul 3 sînt publicate o serie de articole privind predarea matematicii la clasa I, conform noii programe de învățămînt.

Revista „Oświata i Wychowanie" are o rubrică permanentă, în care sînt prezentate și explicate actele normative emise de Ministerul Instrucției și Educației. Prin orientarea sa științifică, revista „Oświata i Wychowanie" îndeplinește rolul unei adevărate tribune progresiste de înregistrare și popularizare a realizărilor obținute de școala poloneză în ultimii ani.

GEORGETA VILĂU

(Urmare din pg. 57)

BIBLIOGRAFIE

1. Nicolae Ceaușescu, *Raport la Congresul al XII-lea al P.C.R.*, Editura politică, București, 1979.
2. Nicolae Ceaușescu, *Expunere cu privire la stadiul actual al edificării socialismului în țara noastră, la problemele teoretice, ideologice și activitatea politică educativă a partidului*, prezentată la *Plenara lărgită a C.C. al P.C.R. din 1—2 iunie, 1982*, Editura politică, București, 1982.
3. Nicolae Ceaușescu, *Raport la Conferința Națională a P.C.R., din 16—18 decembrie, 1982*, „Scînteia", nr. 12.542/1982.
4. Bădescu, Em., *Evaluarea inspecției școlare*, „Revista de pedagogie", nr. 7 și 8, 1976.
5. Bejenaru, P. *Criterii unitare și obiective în evaluarea muncii de predare-învățare*, vol. „Criterii de evaluare a educatorului". Editat de „Revista de pedagogie", București, 1979.
6. Câmpeanu, I. *Evaluarea prin „Fișa de caracterizare"*, „Revista de pedagogie", nr. 9, 1981.
7. Cerchez N., Cerchez C. *Contribuții la standardizarea evaluării progresului școlar*, „Revista de pedagogie", nr. 4, 1976.
8. Cerchez, N., Maxim, I., Cerchez, C. *Obiectivarea aprecierii personalului didactic*, „Revista de pedagogie", nr. 9, 1981.
9. Jinga, I. *Evaluarea rezultatelor activității instructiv-educative din școală*, „Revista de pedagogie", nr. 4, 1978.
10. Popeangă, V., *Evaluarea activității cadrelor didactice — act de competență profesională și ținută etică*. Vol. *Criterii de evaluare a educatorului*, editat de „Revista de pedagogie", București, 1979.
11. Radu, I. T., *Evaluarea activității profesorului — componentă esențială a muncii de control și îndrumare a procesului de învățămînt*, „Revista de pedagogie", nr. 3, 1979.
12. Radu, I. T., *Teorie și practică în evaluarea eficienței învățămîntului*, Editura didactică și pedagogică, București, 1981.
13. Rizescu, I., *Inspecția școlară, act de responsabilitate socială și de creație pedagogică*, vol. *Perfecționarea muncii de îndrumare și control*, Editat de „Revista de pedagogie", București, 1974
14. Smărăndache, Gh., Serdean, I., *Analiza randamentului școlar și perfecționarea procesului de învățămînt*, „Revista de pedagogie", nr. 9, 1981.
15. Szappanyos, E. *Spre o obiectivizare a evaluării activității cadrelor didactice*, „Revista de pedagogie", nr. 1, 1981.
16. Vlăduț, M., Molan, V., *Inspecția școlară — metodă complexă de coordonare și control pe baze științifice a învățămîntului*, „Revista de pedagogie", nr. 6, 1980.
17. *** *Legea încadrării și promovării în muncă a personalului din unitățile socialiste de stat (Legea 12/1971)*, București, 1971.
18. *** *Legea privind perfecționarea pregătirii profesionale a lucrătorilor din unitățile socialiste (Legea nr. 2/1971)*. București, 1972.
19. *** *Legea educației și învățămîntului (Legea nr. 28/1978)*, Editura didactică și pedagogică, București, 1978.

BIBLIOTECA „ASTRA"
SIBIU

Sommaire–Contents–Содержание 8/1983

A. Vasilescu — The information of the new man with high moral and political qualities ● P. Petroman — The place and rôle of reading en the pupils' education ● E. Georgescu — The combined voluation en the efficient realization of the education ● D. Calomfirescu — Some constancies of the moral behaviour during the early teenage ● E. Bălaşa — The contribution of the technological disciplines for the preparation of the labour manpower ● L. Vlădulescu — The formation of the responsable attitude of the pupils towards the practical instruction ● M. Perovici — Pedagogical demands in creating and using of the sonorous diapositives ● D. Mihoc — The patronage of the specialized lycées — under the sign of a new quality of education ● N. Mitrofan — The incidence of some psychosocial phenomena towatds the educative work with educational groups ● N. Popa — Some new modalities for the students preparation for the educative work ● P. Bejenaru — The overloading of the lycées' pupils a school reality ● V. Trifu — The children under school age education in the idea of work love ● V. Bărbulescu — The game of sounds or some modalities of teaching the first form pupils how to read with out spelling ● E. Simina — History at the level of the first form ● M. Nistor. V. Nistor — Some observations about the didactic language used during the elementary school ● M. I. Plămădeală, V. Zichişanu — Solving problems an efficient way in the development of the logical thinking and in preparation for the productive activity of backward pupils ● I. Mierlă — The school trip as a way of instructing und educating the pupils ● D. Bahrim, A. Bahrim — The pioneer expedition as a way of preparing the pupils about the basis of the scientific conception about world and life ● N. I. Cerchez — The valuation of the didactic staff activity and its implications regarding the scool inspection ● D. Potolea — Connection between, disciplines in the education contents — its typology and some implications ● Books — Ideas.

A. Vasilescu — La formation de l'homme nouveau ayant de hautes qualités morales et politiques ● P. Petroman — La place et le rôle de la lecture dans l'éducation des élèves ● E. Georgescu — L'évaluation combinée dans la réalisation efficace de l'instruction ● D. Calomfirescu — Eléments constants du comportament moral dans l'adolescence precoce ● E. Bălaşa — La contribution des disciplines technologiques à la préparation de la main d'oeuvre ● L. Vlădulescu — La formation d'une attitude responsable des élèves par rapport à l'instruction pratique ● M. Perovici — Exigences pédagogiques dans la réalisation et l'utilisation des diapositives sonorisées ● D. Mihoc — Le patronnage des lycées de profil sous le signe d'une nouvelle qualité de l'enseignement ● N. Mitrofan — L'incidence de certains phenomènes psycho-sociaux sur le travail éducatif par groupes éducationnels ● N. Popa — Des modalités dans la préparation des édutiants pour le travail educatif ● P. Bejenaru — La surchrage des élèves de lycées ● une réalité scolaire ● V. Trifu — L'éducation des préscolaires dans l'esprit de l'amour d travail ● V. Bărbulescu — Le jeu des sons ou des procédés visant à enseigner la lecture aux élèves des premières classes sans la lecture de chaque lettre ● L. Simina — L'histoire en première classe ● M. Nistor, V. Nistor — Remarques sur le langage didactique utilisé dans l'enseignement primaire ● M. I. Plămădeală, V. Zichisanu — La solution des problèmes-moyen efficace pour le développément de la pensée logique et de préparation pour l'activité productive des élèves handicapés ● I. Mierlă — L'excursion scolaire un moyen d'instruction et d'éducation des élèves ● D. Bahrim, A. Bahrim — L'expédition de pionniers-une forme destinée a armer les élèves avec les bases de la conception scientifique du monde et de la vie ● N. I. Cerchez — L'évaluation de l'activité du personnel enseignant et ses implications concernant l'inspection scolaire ● D. Potolea — Le contenu interdisciplinaire de l'enseignement: typologie et quelques implications ● LIVRES — IDÉES.

Антон Василеску, Формирование нового человека с высшими моральными и политическими качествами ● Павел Петроман, Место и роль лектуры в воспитании учащихся ● Е. Джеорджеску, Смешанное оценивание в эффективной реализации обучения ● Д. Каломфиреску, Постоянности нравственного поведения в раннем отрочестве ● Е. Бэлаша, Вклад технологических дисциплин в подготовку рабочей силы ● Л. Влэдулеску, Формирование ответветственного отношения учеников к практической инструкции ● М. Перович, Педагогические требования в осуществлении и использовании звуковых диапозитивов ● Д. Михок, Попечительство профильных лицеев под знаком нового качества образования ● Н. Митрофан, Совпадение некоторых психосоциальных явлений в воспитательной работе в группах ● Н. Попа, Новые способы в подготовке студентов ввиду воспитательной работы ● П. Беженару, Перегрузка учеников лицея-школьная деиствительность ● В. Трифу, Воспитание дошкольников в духе любви к труду ● В. Бэрбулеску, Игра звужков или способы обучения в I-ом классе без литерализации ● В. Симина, История в I-ом классе ● М. Нистор, В. Нистор, Навлюдения по дидактическому выражению в начальных классах ● М. И. Плэмэдяла, В. Зикишану, Решение проблем-способ развития логического мышления недоразвитых детей ● И. Миерлэ, Школьная экскурсия-инструктивно-воспитательный способ ● А. Бахрим, Д. Бахрим, Пионерская экспедиция-способ усвоения основ научного мировоззрения учащихся ● Н. И. Черкез, Оценивание деятельности дидактического персонала и школьная инспекция Д. Потоля, Междисциплинность содержания образования ● Книги-идеи

Lei 6

Tiparul executat sub comanda nr. 31 690 Combinatul poligrafic „Casa Scînteii"

NICIODATĂ NU ESTE PREA DEVREME PENTRU A CUMPĂRA UNIFORMA ŞCOLARĂ

ADECVATĂ COPILULUI DUMNEAVOASTRĂ, DAR... UNEORI POATE FI PREA TÎRZIU...

Cumpărînd acum copiilor dv. uniformele de care au nevoie în noul an şcolar, beneficiaţi de cîteva avantaje importante:

- evitaţi aglomeraţia specifică din ajunul deschiderii şcolilor şi grădiniţelor;
- cîştigaţi timp preţios pentru că vînzătorii au posibilitatea să vă satisfacă solicitările cu promptitudine;
- acum găsiţi un sortiment complet de mărimi de uniforme pentru şcolari, elevi, pionieri şi şoimi ai patriei

Magazinele MATERNA, magazinele de confecţii pentru copii precum şi marile magazine universale ale comerţului de stat, vă invită să beneficiaţi din plin de aceste avantaje.

revista de PEDAGOGIE

9

Septembrie 1983

anul XXXII

MINISTERUL EDUCAȚIEI ȘI ÎNVĂȚĂMÎNTULUI

DIN CUPRINS:

● *Cuvîntarea tovarășului NICOLAE CEAUȘESCU la marea adunare populară din municipiul Cluj-Napoca*

● *Rolul școlii în educarea patriotică, revoluționară a tineretului*

● *Creativitate și eficiență în învățămînt*

● *Strategia didactică — un instrument practic de ridicare a calității procesului de învățămînt*

● *Raționalitatea lecției*

● *Formarea comportamentului democratic-participativ la elevi*

● *Perfecționarea și autoperfecționarea cadrelor didactice — principali factori de ridicare a eficienței procesului de învățămînt.*

revista de
PEDAGOGIE

EDITATĂ
DE MINISTERUL
EDUCAȚIEI
ȘI ÎNVĂȚĂMÎNTULUI

Nr. 9/1983

COLECTIVUL
DE REDACȚIE

Prof. dr. ANTON VASILESCU
Prof. SILVIA DIMA
Prof. FLORICA POPESCU
Prof. DINCA SOARE

INFORMĂM CADRELE DIDACTICE CĂ ASIGURAREA COLECȚIEI «REVISTEI DE PEDAGOGIE» SE FACE PRIN ABONAMENTE ANUALE SAU PE ȘASE LUNI, FOLOSINDU-SE SERVICIILE FACTORILOR POȘTALI ȘI ALE OFICIILOR POȘTALE. PREȚUL UNUI ABONAMENT ANUAL ESTE DE LEI 72. PREȚUL UNUI EXEMPLAR: LEI 6

ADRESA REDACȚIEI:
Piața Scînteii nr. 1, et. 9
București, sector 1
Cod 71341
Telefon: 17 50 80; 17 60 10
interioare: 12 86, 20 09, 26 40

Sumar

NICOLAE CEAUȘESCU — Cuvîntare la marea adunare populară *municipiul Cluj-Napoca*

ILIE RÂMNICEANU — Rolul școlii în educarea patriotică, revolu onară a tineretului

VALERIU C. NEȘTIAN — Profesor și om de știință — aspecte n jore ale dascălului zilelor noastre

ECATERINA BAN — Valorificarea potențialului educativ al ore de informare politică

CERCETAREA PEDAGOGICĂ ȘI PERFECȚIONAREA ÎNVĂȚĂMÎNTULUI

DOBRIȚA ȚIGĂRAN — Creativitate și eficiență în învățămînt

IOAN CERGHIT — Strategia didactică — un instrument practic ridicare a calității procesului de învățămînt

VASILE POPEANGĂ — Raționalitatea lecției

DIDINA BĂRBULESCU, PAULA CONSTANTINESCU — Forma comportamentului democratic-participativ la elevi și stude — obiectiv prioritar al programelor de formare pentru p ticipare

EXPERIENȚA ÎNAINTATĂ A ȘCOLII

CORNELIA BACIU — Cîteva probleme ale predării unor noțiuni teorie literară în gimnaziu

MIHAI MERTICARU — Lectura activă — formă a învățării prin cer tare și descoperire

PETRU DEMETRU POPESCU — Metodologia folosirii manualu *la lecțiile de istorie*

MARȚIAN IOVAN, OVIDIA IOVAN — Modalități de creștere a e cienței actului de predare-învățare la învățămîntul seral, cadrul orelor de economie politică

MARCEL DRĂGAN — Excursia și vizita geografică — mijloace imp tante de cunoaștere a orizontului local

RODICA PREDA — Condiții psihopedagogice ale pregătirii co lului pentru însușirea scrierii

ORIENTAREA ȘCOLARĂ ȘI PROFESIONALĂ A TINERETUL

STAN PANȚURU — Raportul dintre obiectivele procesului de în țămînt și cele ale orientării școlare și profesionale

FILIP LĂȚUG — Creșterea competenței familiei în orientarea ș lară și profesională

DEZBATERE

CONSTANTIN POPESCU — Perfecționarea și autoperfecționarea drelor didactice — principalii factori de ridicare a efcien procesului de învămînt

ILIE CARAMAN — Cercurile pedagogice între tradiție și inovație

CĂRȚI — IDEI

DOINA VINTILESCU — În spirijinul perfecționării educatorilor

MARIA BERZA — Tineretul spaniol confruntat cu gravele conseci ale crizei actuale

GEORGE NESTOR — Școala și noua revoluție agrară

IOAN COMĂNESCU — Autoeducația într-o viziune dialecti modernă

STELIANA NĂSTĂSESCU-CRUCERU — „Sovietskaia Peda ghika" 1982

ION IONESCU — Ghid metodic pentru predarea lecturii literare

PETRE GR. ANDREI — O lucrare utilă

BIBLIOTECA „ASTRA"
SIBIU

Învăţămîntul să asigure tineretului înalte cunoştinţe din toate domeniile de activitate

Din Cuvîntarea tovarăşului NICOLAE CEAUŞESCU la marea adunare populară din municipiul Cluj-Napoca

„Dragi tovarăşi şi prieteni,

Astăzi, în întreaga ţară începe noul an de învăţămînt 1983—1984. Între marile realizări ale socialismului, ale poporului nostru se numără şi perfecţionarea învăţămîntului, crearea unui învăţămînt modern care asigură pregătirea cadrelor pentru toate domeniile de activitate. În sistemul nostru de învăţămînt sînt cuprinşi astăzi peste 5,8 milioane de tineri, la toate nivelurile de învăţămînt — elevi şi studenţi. Adăugînd la aceasta cursurile de perfecţionare şi de reciclare, de ridicare a nivelului de cunoştinţe, putem spune că mai mult de 25 la sută din populaţia patriei noastre învaţă. Este un lucru foarte bun! Aceasta reprezintă o mare cucerire a socialismului, care a lichidat de mult înapoierea şi stările de lucruri din timpul regimului burghezo-moşieresc. Tocmai pe această bază am asigurat şi dezvoltarea generală a forţelor de producţie, a industriei, a cercetării, a agriculturii, a tuturor sectoarelor de activitate. Pornind de la aceasta, avem garanţia că vom realiza cu succes Programul partidului, că vom asigura ridicarea ţării noastre pe culmi tot mai înalte de progres şi civilizaţie!

Am vizitat unele unităţi de învăţămînt şi de cercetare din Cluj. În general, avem impresii bune atît despre activitatea învăţămîntului, cît şi despre cea de cercetare. Avem şi în Cluj — ca de altfel în întreaga ţară — o puternică bază materială care asigură tot ce este necesar pentru însuşirea temeinică a celor mai noi cunoştinţe din toate domeniile de activitate. Dispunem de 256 mii de cadre didactice în toate domeniile învăţămîntului, din care peste 13 mii în învăţămîntul superior. Avem deci şi o forţă umană, avem şi o bază tehnică, cu o dotare la un nivel foarte bun. Avem un tineret minunat. Este necesar să acţionăm acum pentru a folosi cît mai bine toate aceste condiţii şi să obţinem o ridicare mai puternică a nivelului învăţămîntului, în toate domeniile.

Aşa cum prevede Legea învăţămîntului, cum stabilesc Programul partidului şi hotărîrile Congresului al XII-lea, este necesar să acordăm şi mai multă atenţie disciplinelor de bază — matematicii, fizicii, chimiei, biologiei — precum şi ştiinţelor tehnice din toate domeniile. Dar să nu uităm că pentru a avea buni specialişti în stare să soluţioneze în cele mai bune condiţii problemele pe care le pune dezvoltarea impetuoasă a ştiinţei şi tehnicii, a întregii activităţi, este nevoie de oameni cu o pregătire multilaterală, multidisciplinară. Din păcate, în multe domenii s-a fărîmiţat prea mult învăţămîntul. Scoatem unii specialişti prea limitaţi, cu cunoştinţe prea reduse. Or, avem nevoie de ingineri, de specialişti agricoli nu pentru un domeniu sau o activitate îngustă, ci care să fie în stare să rezolve orice problemă şi să treacă în orice moment de la o activitate la alta.

În general, în dezvoltarea științei există o interdependență puternică — care a fost, este și va fi și în continuare. Specializările înguste nu fac decît să limiteze posibilitatea de cunoaștere, de afirmare a personalității umane în domeniul științei, al creației din toate domeniile.

În Programul partidului se vorbește despre politehnizarea învățămîntului. Noi avem nevoie de muncitori care să fie în stare să rezolve cu ușurință orice problemă și să treacă de la o meserie la alta. Deci concentrarea învățămîntului, realizarea unei pregătiri multilaterale sînt necesare de sus pînă jos, pentru a asigura cadrele de care avem nevoie în vederea dezvoltării în continuare a patriei noastre socialiste. Sînt necesare, de asemenea, măsuri pentru a realiza o mai bună unitate între învățămînt-cercetare și producție. Am realizat multe în această privință și avem rezultate bune; am constatat aceasta și la Cluj. Dar mai avem încă mult de făcut în această direcție — și trebuie să acționăm cu toată hotărîrea pentru realizarea acestor obiective.

Este necesar să acordăm, în continuare, mai multă atenție activității de cercetare — inclusiv antrenării cadrelor din învățămînt, a studenților în activitatea de cercetare — în vederea soluționării mai rapide a unor probleme de mare importanță pentru dezvoltarea patriei noastre. Aceasta privește deopotrivă și cercetarea din Cluj. La baza întregii activități a învățămîntului trebuie să punem permanent tot ce este nou în domeniul științei și tehnicii, al cunoașterii umane! Să așezăm, în toate domeniile, la baza activității noastre concepția revoluționară despre lume și viață, materialismul dialectic și istoric! Să pornim întotdeauna de la faptul că ceea ce s-a realizat, ceea ce se cunoaște pînă acum într-un domeniu sau altul nu reprezintă limita maximă. Dimpotrivă, pe această bază trebuie să mergem înainte și să acționăm pentru a pătrunde tot mai adînc în tainele naturii, ale cunoașterii umane! Să pornim întotdeauna de la convingerea că oamenii de știință români, tineretul patriei noastre trebuie să participe activ la dezvoltarea științei, a cunoașterii universale! Pe această bază să asigurăm făurirea societății comuniste și creșterea contribuției patriei noastre, a științei românești la dezvoltarea științei mondiale!

Este necesar să păstrăm și să dezvoltăm continuu spiritul revoluționar, novator, spiritul umanist al învățămîntului românesc. Să facem în așa fel încît, prin întreaga sa activitate, învățămîntul să constituie factorul fundamental pentru educarea și formarea omului nou, pentru crearea unui cetățean cu o înaltă conștiință revoluționară și patriotică, înarmat cu tot ce este mai nou în toate domeniile — constructorul societății comuniste, al unei Românii libere și independente!

Dragi tovarăși și prieteni,

Pe baza hotărîrilor plenarei Comitetului Central, Comitetul Politic Executiv a hotărît recent trecerea, începînd de la 1 septembrie, la majorarea retribuției tuturor categoriilor de oameni ai muncii, la perfecționarea noului mecanism economic, la accentuarea și generalizarea acordului global, în general a principiului autoconducerii și autogestiunii muncitorești. Măsurile vă sînt cunoscute, au fost publicate și se dezbat larg în presă și cu toți oamenii muncii. De aceea nu doresc să insist asupra lor.

Este însă necesar să înțelegem că aceste măsuri de perfecționare a conducerii și de majorare a retribuției, de trecere la generalizarea acordului global trebuie să ducă la îmbunătățirea radicală a întregii activități. Pentru a realiza aceste măsuri trebuie să asigurăm înfăptuirea neabătută a planurilor și a tuturor indicatorilor economici de care am vorbit. Numai pe baza creșterii mai puternice a productivității muncii, a venitului național vom asigura ca majorarea retribuției să fie reală, să ducă, realmente, la creșterea mai puternică a bunăstării materiale și spirituale a poporului nostru. Avem toate condițiile — și trebuie să ne angajăm cu toată hotărîrea în această direcție. Aplicăm măsurile de perfecționare a muncii, a acordului global, pornind de la principiul că fiecare trebuie să fie retribuit, să primească după muncă; introducem mai ferm principiul socialist că veniturile pot fi nelimitate în raport de muncă și ca rezultat al muncii, dar nu mai garantăm nimănui venituri fără muncă. Trebuie să aplicăm ferm principiul „nici pîine fără muncă, dar nici muncă fără pîine!". Să asigurăm ca oamenii muncii, constructorii socialismului, cei care fac totul pentru a contribui la dezvoltarea patriei, să primească în raport cu munca lor, iar leneșii, cei care mai gîndesc că pot trăi fără muncă sau cu muncă mai puțină, să înțeleagă că trebuie să se apuce de muncă foarte serios! Este loc de muncă pentru toți — și trebuie să facem totul ca fiecare să participe activ la întreaga activitate de făurire a socialismului.

Dragi tovarăși,

Am luat aceste măsuri în condițiile grele ale crizei economice pe plan internațional, cînd în multe țări se reduce nivelul de viață, scad veniturile oamenilor muncii, crește șomajul. Faptul că am putut lua aceste măsuri demonstrează că economia românească, societatea noastră socialistă este în stare să diminueze influențele crizei mondiale și să acționeze pentru dezvoltarea în continuare a forțelor de producție. Aceasta este o demonstrare a forței socialismului, a forței poporului nostru, care își făurește în mod conștient propriul său viitor. Aceasta demonstrează — repet — că tot ceea ce realizăm aparține poporului, celor ce muncesc, că tot ceea ce vom face

în viitor va aparține poporului, întregii națiuni, că depinde de noi ca viața tuturor cetățenilor patriei noastre, indiferent de naționalitate, să fie tot mai bună, tot mai îmbelșugată. Să facem totul pentru a înfăptui neabătut politica partidului de dezvoltare puternică a forțelor de producție ale societății noastre — politică ce pune pe primul plan omul, necesitatea creșterii continue a bunăstării și fericirii lui! Să facem totul pentru a demonstra că politica partidului nostru comunist răspunde pe deplin năzuințelor întregii națiuni, că vom asigura continuu ridicarea patriei noastre la un nivel tot mai înalt de viață liberă, independentă!

Este necesar — așa cum am menționat la consfătuirea de la Mangalia — să acordăm o atenție mai mare activității politico-educative, de formare a conștiinței revoluționare, a omului nou. Trebuie să dezvoltăm o activitate politico-educativă susținută — și Clujul dispune în acest domeniu de condiții minunate, de multe instituții și formații cultural-artistice, de cadrele necesare. Trebuie să ridicăm și activitatea politico-educativă la nivelul cerințelor luptei revoluționare pentru formarea unui om cu o înaltă conștiință patriotică și revoluționară! Să acționăm ferm pentru combaterea oricăror manifestări retrograde, a șovinismului, naționalismului și antisemitismului, a oricăror forme de înjosire a omului! Este bine cunoscut că numai clasele exploatatoare au avut întotdeauna și mai au și astăzi interesul să învrăjbească oamenii muncii de diferite naționalități, pentru a-i putea asupri și domina mai bine. Întotdeauna, partidul nostru comunist — socialismul științific, în general — s-a ridicat împotriva concepțiilor șoviniste și naționaliste, pentru deplina egalitate în drepturi între toți oamenii muncii, fără deosebire de naționalitate. Putem afirma cu îndreptățită mîndrie că *partidul nostru a realizat, în România socialistă, principiile socialismului și în domeniul național*. Felul în care am rezolvat problema națională în România constituie o mîndrie pentru partidul și statul nostru socialist! După cum am spus și în alte împrejurări, am dori ca cel puțin așa cum s-au realizat în România, să se asigure înfăptuirea acestor principii în toate statele lumii.

Știți bine că, din păcate, în lume sînt încă multe nedreptăți, nu numai sociale, ci și naționale. În diferite zone ale lumii există încă politica rasistă, îndemnuri fățișe de distrugere a unor grupuri mai mici sau a unor naționalități — și altele, și altele. Este necesar să înțelegem că asemenea manifestări aparțin numai acelora care și-au pierdut simțul uman, că socialismul — societatea cea mai umană și mai dreaptă — *nu poate și nu trebuie să cunoască asemenea manifestări*. În socialism trebuie să realizăm adevărata frăție și egalitate între toți cetățenii, fără deosebire de naționalitate și indiferent ce limbă vorbesc unii sau alții! Trebuie să vorbim o limbă comună, limba socialismului științific, limba revoluționară a luptei pentru socialism, pentru comunism, pentru colaborare și pentru pace!

Să dezvoltăm puternic dragostea față de patrie, față de popor, față de partid, față de cauza socialismului! Spiritul educației patriotice, revoluționare trebuie să constituie o trăsătură fundamentală în întreaga noastră activitate! Să facem din fiecare instituție cultural-artistică, din fiecare școală, din fiecare uzină o cetate a muncii, dar și a educației revoluționare, patriotice, de formare a revoluționarului militant pentru cauza socialismului, pentru egalitate între popoare, pentru o lume fără războaie, o lume a păcii și colaborării!

Ținînd seama de faptul că întregul tineret se găsește pe băncile școlii, că nu există tînăr care să nu treacă prin școală, trebuie să subliniem — și repet din nou acest lucru — rolul important pe care îl are școala, *pe care îl au cadrele didactice în activitatea politico-educativă*. Va trebui să ridicăm și mai mult acest rol, să îmbunătățim activitatea învățămîntului, a cadrelor didactice în educarea și formarea patriotică, revoluționară a tineretului nostru. Este necesar ca organele și organizațiile de partid — preocupîndu-se de toate problemele — să nu uite nici un moment necesitatea muncii politico-educative, de formare a omului nou.

Sarcini deosebite revin organizațiilor obștești — și, în acest cadru, doresc să mă refer astăzi îndeosebi la tineret, la organizațiile de tineret, care trebuie să-și îndeplinească în cele mai bune condiții misiunea de organizare și formare a tineretului în spirit revoluționar. Doresc ca și de aici, de la Cluj, să adresez întregului tineret al patriei noastre chemarea de a face totul pentru a-și însuși *cele mai noi cunoștințe din toate domeniile de activitate!* Învățați, învățați și iar învățați, dragi prieteni! Pregătiți-vă, pentru a deveni buni cetățeni ai patriei noastre, cu înalte cunoștințe în domeniile în care învățați, pentru a putea să asigurați dezvoltarea pe noi trepte a patriei, să duceți mai departe făclia civilizației, a umanismului revoluționar, a socialismului și comunismului! Să duceți mai departe făclia unității poporului român, a statului nostru, puternic, unitar și independent!

Peste două luni vom sărbători 65 de ani de la realizarea statului național unitar, de la unirea Transilvaniei cu România — cerință vitală a dezvoltării națiunii noastre și care a creat condițiile afirmării puternice a poporului nostru în lume, a forței sale creatoare. Să sărbătorim acest eveniment istoric cu noi succese în toate domeniile de activitate! Să demonstrăm că poporul nostru, sub conducerea partidului, unit în cadrul Frontului Democrației și Unității Socialiste, este ferm hotărît să facă totul pentru înfăptuirea Programului partidului, pentru întărirea continuă a forței națiunii noastre, a unității, independenței și suveranității patriei noastre — România!"

Rolul şcolii în educarea patriotică, revoluţionară a tineretului

Conf. dr. ILIE RÂMNICEANU
Facultatea de Ştiinţe Economice
Universitatea „Babeş-Bolyai" din Cluj-Napoca

CA ELEMENT AL CONŞTIINŢEI MORAL-POLITICE, patriotismul este condiţionat social-istoric şi are în diferite epoci un conţinut deosebit, reflectînd stadiul de dezvoltare economică, politică, culturală, proprie fiecărei societăţi. Patriotismul a cunoscut o ridicare pe treptele superioare în orînduirea socialistă, devenind patriotism socialist. El a dobîndit un temei nou — patria socialistă liberă şi independentă ale cărei bogăţii şi destine sînt stăpînite de popor, căruia îi aparţine întreaga putere politică în stat. Pe acest temei nou şi ridicînd pe o treaptă superioară tradiţiile patriotice înaintate, revoluţionare ale poporului, patriotismul socialist este principala forţă motrică a progresului societăţii noastre. „Revoluţia socialistă — subliniază tovarăşul Nicolae Ceauşescu —, construcţia noii orînduiri sociale descătuşează toate energiile creatoare ale poporului, de afirmare viguroasă a sentimentelor patriotice ale maselor largi" (1, p. 120).

Patriotismul revoluţionar socialist este în acelaşi timp principala forţă în edificarea şi afirmarea personalităţii. Conştiinţa aparteneţei la patria socialistă, conştiinţa responsabilităţii pentru prezentul, ca şi pentru viitorul ei, face omul mai pasionat, mai combativ, mai intolerant faţă de tot ce ar putea dăuna patriei sale. Tocmai de aceea partidul şi statul nostru acordă o atenţie deosebită educării patriotice a tineretului nostru, a cetăţenilor ţării.

Trăsăturile patriotismului revoluţionar, socialist, au fost definite cu deosebită claritate şi putere de convingere de către tovarăşul Nicolae Ceauşescu în expunerea prezentată la Congresul educaţiei politice şi al culturii socialiste din 2 iunie 1976 [2 — p. 129].

Referindu-se la educarea tineretului în spirit patriotic, tovarăşul Nicolae Ceauşescu, la Consfătuirea de lucru de la Mangalia, sublinia: *„Să împletim educarea generală cu spiritul patriotic, al dragostei faţă de trecutul glorios de luptă al poporului nostru, care în cele mai grele timpuri a ştiut să înfrîngă orice greutăţi, să-şi asigure existenţa, dezvoltarea economică şi socială, formarea statului naţional, trecerea la făurirea socialismului şi să înainteze ferm spre comunism"* [3 — p. 23].

Ca orice proces ce se petrece în sfera conştiinţei sociale, patriotismul nu se dezvoltă de la sine, ci printr-o educaţie permanentă şi sistematică. În realizarea educaţiei patriotice participă toţi factorii de educaţie: familia, şcoala, organizaţiile politice şi obşteşti, colectivele de muncă din unităţile socialiste etc. în ansamblul acestora şcoala deţine locul principal.

> Aşa cum menţiona secretarul general al partidului în Cuvîntarea rostită la marea adunare populară din municipiul Cluj-Napoca: *"Ţinînd seama de faptul că întregul tineret se găseşte pe băncile şcolii, că nu există tînăr care să nu treacă prin şcoală, trebuie să subliniem — şi repet din nou acest lucru — rolul important pe care îl are şcoala, pe care îl au cadrele didactice în activitatea politico-educativă. Va trebui să ridicăm şi mai mult acest rol, să îmbunătăţim activitatea învăţămîntului, a cadrelor didactice în educarea şi formarea patriotică, revoluţionară a tineretului nostru. Este necesar ca organele şi organizaţiile de partid — preocupîndu-se de toate problemele — să nu uite nici un moment necesitatea muncii politico-educative, de formare a omului nou."* „[4 — "Scînteia", 16 sept. 1983]

În activitatea sa şcoala trebuie să pornească de la înţelegerea corectă a esenţei şi a componentelor patriotismului. Patriotismul nu este o simplă stare afectivă — cum pare la prima vedere — ci un ansamblu de sentimente, un complex de stări afective, de idei şi convingeri privitoare la patrie. Mai mult, patriotismul nu se poate manifesta deplin, decît dacă devine şi acţiune practică, dacă se finalizează într-un comportament care să concretizeze devotamentul omului faţă de patria sa, preocuparea lui de a contribui la propăşirea ei. Patriotismul autentic nu poate fi contemplativ, platonic, ci numai în acţiune, ca formaţie atitudinală. Din cele arătate rezultă că educaţia patriotică cu-

prinde atît o latură *intelectuală*, una *afectivă*, cît și una *volițională*.

În centrul sistemului de acțiuni din școală care vizează educația patriotică se află lecția și manualul, la fiecare disciplină de învățămînt. În primul rînd, prin ele se asigură laturile intelectuală și afectivă ale dragostei de patrie. Prin lecție și manual se dă imaginea patriei și se asigură cunoașterea trăsăturilor poporului nostru care s-au definit de-a lungul existenței sale milenare. De asemenea, prin lecții și manuale sufletul copiilor și elevilor este sensibilizat spre valorile moral-politice și spirituale ale poporului, trezind dorința spre fapte care să oglindească slujirea devotată a patriei.

[Realizările din cadrul lecției și cele din folosirea manualului se completează cu cele din activitățile practice și din sistemul de acțiuni în afara clasei și extrașcolare, care vizează mai ales latura volițională, atitudinală a educației patriotice; avem în vedere aici participarea la activități productive la diferite manifestări și competiții științifice (olimpiade), culturale (în cadrul Festivalului național „Cîntarea României"), sportive (în cadrul Daciadei) etc.

Vorbind de lecții, este necesar să subliniem că eficiența acțiunii de educare patriotică nu se poate realiza deplin, decît dacă se acționează pe un front larg, valorificînd posibilitățile educative ale tuturor disciplinelor din planul de învățămînt. Nu există disciplină care să nu conțină resurse educative pentru cultivarea dragostei de patrie.

Desigur, lecțiile de istorie, socialism, limba română, geografie și de muzică se situează în prim-planul acțiunii de educație patriotică, sînt, am putea spune, „lecții de linia I" în eforturile educative ale școlii. Valențele educative ale acestor lecții sporesc considerabil, atunci cînd cunoștințele sînt expuse cu o tonalitate afectivă, cu căldură, cu pasiunea și emoția omului de la catedră, în glasul și privirea căruia elevii recunosc pe educatorul care își iubește cu sinceritate patria, educatorul dăruit cu trup și suflet nobilei sale misiuni.

Istoria, predată ca o simplă înșiruire de evenimente, războaie și schimbări de domni, înseamnă doar un act de cunoaștere. Vocația ei se realizează deplin, numai cînd evenimentele istorice trec prin inima învățătorului, cînd cuvintele „poartă în ele bucăți din sufletul celor care le rostesc", cum spunea N. Titulescu. Cît timp există încă elevi care declară că nu le place istoria, înseamnă că lecțiile de istorie pe care le audiază sînt seci, n-au vibrația necesară care să le facă atractive și să le dea vigoare educativă. Cele spuse mai sus sînt valabile și pentru lecțiile de socialism, limba română, geografie și muzică, la care latura intelectuală trebuie împletită cu cea afectivă.

Și lecțiile din cadrul celorlalte obiecte de învățămînt oferă posibilități de educare patriotică a tineretului școlar. Fie că se folosesc exemplificări care să prilejuiască cunoașterea unor realizări economice, a unor *fapte eroice de muncă* din industrie, agricultură, construcții etc., fie că cunoștințele predate sînt legate de biografia unor figuri reprezentative ale științei și culturii românești, cu ale căror cuceriri țara noastră s-a înscris în patrimoniul cultural-științific universal în diferite domenii ca matematică, fizică, biologie, medicină etc., lecțiile respective contribuie cu eficiență la cultivarea dragostei de patrie.

Cu privire la rolul școlii în educarea patriotică a elevilor prin lecții, considerăm util să citățm opiniile a două prestigioase cadre didactice, din atîtea altele pe care învățămîntul românesc le-a cunoscut. Ridicîndu-se în parlament în apărarea intereselor învățătorilor, profesorul ieșean N. N. Botez afirma: „Să nu uităm că România întregită nu este în nici un fel, în nici un chip, numai opera politicienilor. Cincizeci de ani de propagandă, zi cu zi, pînă la obsesie, au pregătit elanul din august 1916. Da, domnilor, acele cîntece, acele poezii, acele povestiri istorice spuse cu tremurare caldă în glas și cu umezire în ochi, la vîrsta cînd sufletul este o pagină albă, pe care nu este însemnată nici o cotă de bursă, acelea fac ca inima să tresară pînă la bătrînețe la vederea tricolorului patriei. (...) Nu uitați că albina adună suc și polen din flori, dar numai după ce au fost prefăcute în gușă, numai după aceea devin miere. Cunoștințele care se dau elevilor în școlile de toate gradele, și mai ales în școlile primare, sînt polenul învățămîntului trecut prin inima învățătorului" [5] — p. 77-78].

Iar profesorul gorjan I. Dumitrescu, *adresîndu-se unei noi promoții de învățători*, după odiosul dictat de la Viena, subliniază: „Aveți o moștenire grea: țara cu hotarele sfîșiate. Dacă soarta va fi prea crudă și nu vom putea chiar anii aceștia reface hotarele țării, apoi idealul de viață al generației voastre acesta să fie: refacerea țării. Glasul vostru să tremure și să tune cînd veți vorbi copiilor de pămîntul nostru subjugat" [6] — p. 2].

Un rol important în cultivarea dragostei de patrie îl are plasarea unor lecții în afara școlii într-un cadru istoric, geografic, cultural sau economic specific obiectelor predate: în muzee de istorie, în locurile unde s-au dat mari bătălii, în zone geografice de mare interes, în casele memoriale legate de numele unor mari scriitori, cărturari, diplomați sau oameni politici, în localități și unități cu înfăptuiri tehnico-economice deosebite etc. De neuitat vor rămîne, de exemplu, pentru elevii Liceului „George Barițiu" din Cluj-Napoca unele lecții la cetatea Bologa din Munții Apuseni, unde se reconstituiau alegoric crîmpeie din viața cetății, sub conducerea reputatului profesor Dumitru Roșcău, ca și lecțiile de geografie, „la fața locului" organizate de profesoara Maria Petrescu de la Liceul „Emil Racoviță" din

același municipiu. Fiecare localitate din țara noastră oferă nenumărate posibilități de organizare a unor asemenea lecții. Ni rămîne decît ca profesorul de specialitate să le folosească cu pasiunea omului devotat menirii de dascăl.

Vorbind tineretului despre jertfele înaintașilor noștri și victoriile lor, îi arătăm, așa cum spunea tovarășul Nicolae Ceaușescu cu prilejul sărbătoririi a 35 de ani de la constituirea primelor șantiere naționale ale tineretului, că încă de la apariție, clasa noastră muncitoare — clasa cea mai înaintată a societății — și-a asumat răspunderea istorică de a conduce întreaga națiune în realizarea unei lumi noi, a orînduirii fără clase și fără asuprire. Anii construcției socialiste care au urmat au fost plini de pilde vii de eroism, cum au demonstrat tinerii brigadieri pe marile șantiere naționale Bumbești-Livezeni, Salva-Vișeu, Agnita-Botorca, ca și cei ce au realizat marile platforme industriale, mari hidrocentrale și magistrale energetice, Canalul Dunărea-Marea Neagră și multe alte impunătoare construcții, care umplu inimile tinere de mîndrie.

„*De fapt am transformat și am reînnoit întreaga țară*, arăta tovarășul Nicolae Ceaușescu. *Priviți localitățile patriei noastre; nu există oraș, nu există sat unde să nu se poată vedea munca fără preget a întregului popor, a tineretului patriei noastre!*" [7]

În cei peste 18 ani scurși de la cel de-al IX-lea Congres al partidului, cea mai fertilă perioadă din întreaga existență a României s-a muncit cu abnegație patriotică, revoluționară, cu elan creator pentru ca din an în an, țara să se înalțe mai falnic, să devină mai puternică. Cu îndreptățită satisfacție, poporul denumește această perioadă „Epoca Ceaușescu", pentru că în acești ani, datorită spiritului revoluționar pe care l-a imprimat tovarășul Nicolae Ceaușescu în toate sectoarele vieții economico-sociale ale țării, datorită spiritului său vizionar și gîndirii sale novatoare, poporul român a înțeles că stă în puterile lui să transforme țara din temelii și s-o facă cunoscută, prin marile realizări obținute, pe toate meridianele globului.

Un însemnat rol pentru realizarea educației patriotice îl au manualele, mai ales cînd rigoarea științifică este susținută și de o nuanță afectivă. Există manuale care satisfac aceste cerințe, fiind scrise cu pană de specialist și de dascăl, după cum există și manuale care excelează printr-un mare volum de date, dar n-au forța educativă necesară. Așa cum remarcă un cunoscut profesor arădean, Vasile Popeangă, un manual sec, prea intelectualizat, deși excelent sub aspect informațional, rămîne de o valoare mai scăzută din punct de vedere educativ. Autorii pot fi specialiști eminenți, dar cînd se scrie un manual nu trebuie neglijată problema de ordin pedagogic: cum ne adresăm elevului, ce dorim să modelăm în el, cu ce dorim să rămînă? Referindu-se la manualul de Geografie pentru clasa a IV-a profesorul amintit afirmă: „Mă întreb de ce într-o carte despre frumusețile patriei, destinată în fond unor copii, nu și-a găsit locul decît o singură bucată de lectură mai colorată (Prin Deltă), dar nici o pagină mai caldă despre Dunăre, despre Olt, mai nimic despre omul care învinge Dunărea și construiește hidrocentrale (...) Poate că înșiși părinții elevilor vor fi contribuit, ca ingineri, ca muncitori, la modelarea noului chip al patriei. De ce nu le-o amintim?" [8] — p. 18].

Și activitatea de instruire practică în laboratoarele școlii sau în unitățile productive poate fi utilizată cu succes pentru cultivarea dragostei de patrie, atunci cînd se reușește să se trezească dorința elevului de a realiza ceva cu care să contribuie la afirmarea clasei, a școlii, a localității sau județului din care face parte. Amintim în legătură cu aceasta mottoul cu care un profesor clujean începe lecțiile de instruire practică: „Să-ți legi viața de o înfăptuire, să faci un lucru pe care dacă nu l-ai fi făcut tu, nu-l făcea nimeni". Și tot el amintește din cînd în cînd un pasaj din România pitorească a lui Al. Vlahuță, în care se face elogiul omului bun gospodar, cu gustul de frumos, omul animat de a lăsa ceva urmașilor: „Grija aceasta de a-și lega viața de un lucrușor care va rămînea pe urma lui, la care se vor uita feciorii cu drag cînd el nu va mai fi, această duioasă întindere de brațe a celui care se duce spre cei care or să vie este semnul unei simțiri alese și al unei bunătăți largi, înălțătoare, pe care țăranul vîlcean pare c-o respiră cu aerul sănătos al văilor și al pădurilor care-l înconjoară" [9] — p. 67].

Munca în ateliere cu această semnificație nobilă, cu acest mobil de afirmare în micul colectiv și apoi în colective mai largi, va cultiva dragostea de patrie pe latura sa atitudinală, volitivă, va da pe cetățeanul de mîine care va fi animat spre realizări cu care să-și cinstească strămoșii și să contribuie la înflorirea patriei.

În legătură cu sistemul acțiunilor în afara clasei și extrașcolare vom sublinia numai un aspect. Se știe că sentimentele în general se pot dezagrega prin saturație și uzură, ajungînd să fie înlocuite cu simple deprinderi afective. Pentru a asigura vitalitatea și longevitatea lor este necesar ca pe același fond afectiv să intervină o nouă motivare, noi organizări și revalorizări. În caz contrar, se declanșează un proces de descristalizare care va însemna deziluzionare, decepție, pesimism [10] — p. 652]. De aceea, grija educării permanente a sentimentului patriotic, alimentarea lui cu noi fapte și idei din trecutul istoric și din opera de construire a societății socialiste multilateral dezvoltate, cu noi motivări, trebuie să fie preocuparea de bază a factorilor de educație, pentru ca patriotismul socialist să aibă continuă vigoa-

re, să susțină „energetic" acțiunea omului societății noastre în fiecare din coordonatele ei.

În acest sens, școala trebuie să aibă grijă ca diferitele acțiuni care se repetă, la care elevii iau parte de mai multe ori într-un ciclu școlar (aniversări anuale, ediții ale Festivalului național „Cîntarea României", concursuri școlare pe obiecte de învățămînt, competiții sportive în cadrul Daciadei, acțiuni de muncă patriotică etc.) să aibă un conținut întotdeauna proaspăt, cu elemente de noutate, să fie susținute prin soluții organizatorice îmbunătățite și cu motivații stimulatoare noi. Organizarea unor acțiuni improvizate și cu o notă de formalism, doar pentru că sînt înscrise într-un plan de muncă despre realizarea căruia trebuie să se facă raportări în linie ierarhică, are un efect profund negativ în comportamentul de viitor al elevilor mai ales dacă se întreprind în paralel, în aceeași notă și de către alți factori educativi.

În legătură cu aceasta ni se pare interesantă experiența unor școli privind planificarea diferitelor acțiuni educative (care evident vizează și educația patriotică) în perspectiva unui ciclu școlar (ciclul gimnazial, liceal — treapta I și a II-a, școală profesională), cu menționarea elementelor specifice ciclului respectiv și a elementelor de noutate privind acțiunile repetabile.

Înmănuncherea energiilor elevilor în cercuri științifice, în cenacluri literare, în formații artistice și sportive, în formații de muncă patriotică etc., temeinic organizate și întotdeauna cu programe de activități atrăgătoare prin elementele inedite cuprinse, formații cu care școala se afirmă în cadrul localității respective sau într-un cadru mai larg, înseamnă în esență muncă patriotică. O unitate de învățămînt nu-și poate duce pînă la capăt menirea ei, dacă nu se angajează plenar, prin modalitățile ei specifice, în viața publică, dacă nu se afirmă ca factor educativ, de cultură și economic în zona în care funcționează, dacă nu se ancorează puternic în realitățile vremii. Prin asemenea formații și acțiuni, școala capătă personalitate și elevii dobîndesc sentimentul nobil al apartenenței la ea, sentiment care ține de dragostea de patrie, fiindcă școala este o pagină luminoasă a patriei.

În prezent, principala formă de manifestare a patriotismului socialist o constituie activitatea curentă și concretă pentru înfăptuirea programului făuririi societății socialiste multilateral dezvoltate în țara noastră. El se întruchipează în munca pasionată în producția materială, în creația spirituală, în grija pentru apărarea și dezvoltarea proprietății socialiste, în formarea viitoarelor cadre, în îndeplinirea exemplară a îndatoririlor cetățenești, în subordonarea intereselor individuale față de cele ale colectivității.

Educarea elevilor în spirit patriotic, revoluționar, trebuie împletită strîns cu cea în spiritul frăției dintre români și naționalitățile conlocuitoare, precum și în spiritul solidarității cu tineretul de pretutindeni în lupta pentru pace, independență națională, împotriva războiului.

Școala, ca principal factor de realizare a educației patriotice, trebuie să ofere elevilor imaginea unui organism social model, în care toate energiile sînt direcționate spre a sluji interesele majore ale poporului. Indiferent că ne referim la lecții sau la acțiuni în afara clasei și extrașcolare, o importanță hotărîtoare are exemplul personal de dăruire oferit de cadrele didactice ale școlii. Preocupările și frămîntările acestora în domeniul disciplinelor predate sau în activitățile extrașcolare, dorința lor de a cunoaște cît mai mult și chiar de a crea ceva, a descoperi ceva nou au o influență deosebită în comportamentul elevilor.

Cadrele didactice cunoscute de elevi prin materialele publicate, prin participările la reuniuni științifice, prin prezența activă la diferite aniversări, prin preocuparea lor de a fi la curent cu noutățile științifice, literare, muzicale, tehnice etc., prin invențiile și inovațiile realizate, cadrele didactice care se zbat și reușesc să organizeze cabinete și laboratoare utilizînd cu abilitate și inventivitate diferite resurse locale, oferă elevilor imaginea luminoasă și mobilizatoare a unor oameni care dovedesc prin fapte că își iubesc cu însuflețire patria și luptă cu devotament pentru înflorirea ei. Exemplul lor va avea ecou în comportamentul elevilor, le va insufla dorința de a aborda viața în obiectivele ei înalte, îndrăzneție, dorința de a se angaja cu pasiune prin acțiuni concrete, prin fapte în eforturile poporului pentru dezvoltarea societății noastre. Căci, așa cum scria M. Sadoveanu: „țara nu se servește cu declarații de dragoste, ci cu muncă cinstită și la nevoie cu jertfe" [*11* — p. 260].

BIBLIOGRAFIE

1. NICOLAE CEAUȘESCU, *Forțele motrice ale progresului social în epoca contemporană*, Editura politică, 1982.
2. NICOLAE CEAUȘESCU, *Opere alese*, vol. 3, Editura politică, 1982.
3. NICOLAE CEAUȘESCU, *Cuvîntare la Consfătuirea de lucru cu problemele muncii organizatorice și politico-educative din 2—3 august 1983*, Editura politică, București, 1983.
4. NICOLAE CEAUȘESCU, Cuvîntare la marea adunare populară din municipiul Cluj-Napoca, „Scînteia" 16 septembrie, 1983.
5. N. N. BOTEZ, *Intervenție în Parlamentul României*, Monitorul Oficial, nr. 7/1929.
6. I. DUMITRESCU, *Scrisoare către absolvenți*, în revista „Gînd și faptă" a Școlii Normale din Tg. Jiu, nr. 5—8, 1941.
7. NICOLAE CEAUȘESCU, *Cuvîntare rostită cu prilejul sărbătoririi a 35 de ani de la constituirea primelor șantiere naționale ale tineretului*, „Scînteia" din 20 august 1983.
8. REVISTA „FLACĂRA" nr. 14 din 3 aprilie 1980.
9. AL. VLAHUȚĂ, *România pitorească*, Editura pentru literatură, București, 1965.
10. PAUL POPESCU-NEVEANU, *Dicționar de psihologie*, Editura Albatros, București, 1978.
11. *Etică și echitate socialistă — culegere de lecții*, Editura politică, București, 1972.

Profesor şi om de ştiinţă — aspecte majore ale dascălului zilelor noastre

Prof. VALERIU C. NEŞTIAN
Liceul Agroindustrial, Iaşi.

DISCUŢIILE DESPRE FUNCŢIA DE CERCETARE ŞTIINŢIFICĂ A MUNCII cadrelor didactice au devenit cerinţe de prim ordin. Mai ales cînd se constată că multe din aceste discuţii vehiculează idei şi deziderate vagi, cu totul generale, deviind adeseori atenţia de la esenţa problemei. Pare, într-un fel, curios că şi în lucrări serioase, izvorîte dintr-o competenţă ştiinţifică indubitabilă — ca, de exemplu, recentul „ghid pentru profesori", în două volume, editat de Facultatea de Istorie-Filozofie a Universităţii ieşene, sub titlul „Pedagogie" —, această temă este oarecum subestimată, tratată la modul teoretic-abstract sau nu e considerată, cum ar trebui, o condiţie cardinală a procesului de perfecţionare continuă a personalului didactic. Intervenţiile pertinente în această problemă concentrează însă atenţia asupra faptului indiscutabil că cercetarea ştiinţifică în şcoală este astăzi un element indispensabil perfecţionării actului de predare-învăţare. De aceea, o discuţie, fie şi sumară, pe tema respectivă se impune de la sine, dacă se are în vedere, înainte de toate, ideea că atît conţinutul actual al învăţămîntului, cît şi tehnologia modernă nu-şi vor dezvălui valenţele formative decît raportate la profilul complex al profesorului, ca „persoană creativă"[1].

Este lucru neîndoielnic că şcoala modernă se caracterizează, între altele, prin importanţa crescîndă pe care o are cercetarea ştiinţifică în activitatea slujitorilor acesteia. La rădăcina acestui fenomen găsim menirea socială a profesorului, obiectivul fundamental al muncii sale profesionale, care este *orientarea procesului de învăţămînt spre formarea multilaterală a personalităţii elevilor*. Educaţia contemporană impune, după cum afirmă pedagogul Luigi Volpicelli, profesorul „conceput ca voce animatoare şi stimulatoare, ca voce a culturii, a cărui putere este cu atît mai mare cu cît el îşi asociază munca cu datele realităţii şi vede nucleul activităţii lui în funcţia social-culturală a clasei de elevi şi a şcolii"[2]. Acest proces al evoluţiei educaţiei reclamă, odată cu propriile mutaţii, şi adaptarea continuă a funcţiilor profesorului.

Pentru dascălul zilelor noastre, *pe lîngă funcţia de concepere, de organizare, de conducere şi de evaluare* a procesului instructiv-educativ, *cea de cercetare ştiinţifică devine tot mai mult o obligaţie* profesională de prim rang. Rezultă de aici că, alături de *pregătirea ştiinţifică de specialitate şi de pregătirea psihopedagogică* (tehnologică), care împreună formează pregătirea profesională, fiecare dascăl trebuie să fie şi *un cercetător, un pasionat al investigării fenomenului educaţional, un permanent căutător al noului şi al aplicării acestuia în activitatea didactică*. Pregătirea profesională a educatorului, alături de reale *aptitudini* pentru activitatea ştiinţifică, trebuie să ducă la stimularea interferării creativităţii celor doi factori implicaţi în procesul instructiv-educativ: elevul şi profesorul.

Această nouă concepţie, dinamică şi prospectivă, asigură şi o interpretare modernă a educaţiei. Ea elimină specializarea îngustă şi impune o gamă largă de cunoştinţe şi abilităţi în vederea unei pregătiri multidisciplinare, introduce structuri mobile şi flexibile, face loc utilizării tehnologiilor şi metodologiilor moderne, dezvoltă resorturile inovaţiei.

Vrem să subliniem de la început că cercetarea nu se cuvine a fi înţeleasă în mod rigid şi apreciată numai din punctul de vedere al eficienţei imediate. O diferenţiere netă e necesară a fi făcută între activitatea tehnică (curentă) şi activitatea ştiinţifică. Aceasta din urmă presupune *cercetări îndrăzneţe*, desfăşurate uneori pe durata mai multor ani, şi nu fărîmiţarea forţelor pe probleme minore şi aspecte particulare. În acelaşi timp se cere acceptată cu mai mult curaj *ideea riscului* în cercetarea ştiinţifică, întrucît, prin definiţie, *cercetarea înseamnă înaintarea pe căi neumblate* încă, şi, ca atare, presupune în chip inevitabil o anumită incertitudine, o doză de risc.

Desigur, nu toţi sîntem suficient de pregătiţi, *la un moment dat*, pentru a face *cercetări sistematice* şi pentru a prelua şi apli-

[1] E. Dimitriu, *Un profil prospectiv al educatorului*, în vol. *Probleme de psihosociologie a educaţiei*, Bucureşti, Edit. Ştiinţifică, 1973, p. 248.
[2] Apud Şt. Bârsănescu, *Unitatea pedagogiei contemporane ca ştiinţă*, Bucureşti, E.D.P. 1976 p. 420.

ca creator rezultatele investigărilor științifice. Pe de altă parte, cercetarea nu este o treabă ușoară și simplă, care să se poată întreprinde în orice condiții, fără o pregătire specială și fără dovada unor aptitudini anume. Dar ideea organizării și desfășurării acestei activități creatoare la noi — izvorîtă firesc și din necesitatea îmbinării învățămîntului cu cercetarea și producția — se întemeiază pe constatarea existenței unui număr suficient de cadre capabile pentru munca științifică, sau care pot fi pregătite în acest scop și care manifestă un interes vădit pentru investigația științifică, fie ea, la început, *spontană și sporadică*. Prin faptul că implică documentare teoretică, delimitare de date semnificative, emitere și verificare de ipoteze, ea deschide cîmp liber creativității profesorului, înlătură formalismul, automulțumirea, tendința de plafonare și *nu lasă loc pentru* stagnicirea rutinei. Bucurîndu-se permanent de avantajele oferite de laboratorul, cabinetul sau clasa de elevi, de atelierul, de ferma didactică ori de lotul experimental, în care-și desfășoară zilnic activitatea, profesorul dispune de condiții care-i permit urmărirea fenomenului investigat în mod direct, pe o perioadă lungă de timp și în situații variate. În pofida unor eventuale „limite morale și dificultăți tehnice"[3].

În ceea ce privește calitățile pe care profesorul trebuie să le dobîndească, din propria noastră experiență ne referim mai ales la cele necesare interpretării rezultatelor cercetării. Acest lucru poate fi realizat printr-o necontenită documentare și prin încercări de investigare. Fiind beneficiarul propriei lui cercetări, *profesorul e interesat să învețe să cerceteze și învață se perfecționează cercetînd*. Practica de la catedră, observația organizată și pasiunea pentru cercetare sînt de multe ori condiții mai importante decît chiar o aparatură oarecare, fie ea și ultramodernă, fără a ignora deloc însemnătatea acesteia.

Perfecționările vizînd mai buna organizare și dezvoltare a învățămîntului nostru, odată cu lărgirea bazei științifice a acestuia, atrag după sine, în chip firesc, și o îmbunătățire neîntreruptă a conținutului și a formelor concrete de realizare a activităților de cercetare științifică, de familiarizare, a dascălilor tineri îndeosebi, cu tehnicile muncii de cercetare. E vorba de o *pregătire care începe din facultate* (chiar din liceu), dar, prin diverse organisme din școală și din afara școlii, ea se perfecționează continuu. Prin comisii metodice, colective de catedră, cercuri pedagogice, Casa Personalului Didactic, societăți științifice etc. cei mai buni profesori și învățători din școala românească își concretizează rezultatele investigațiilor științifice (și ale preocupărilor de autoperfecționare) — în munca instructiv-educativă proprie — în lucrări originale și în contribuții personale la progresul științei și al pedagogiei.

Totuși, *dezideratul ca fiecare educator să fie, într-un fel, direct interesat de activitatea de cercetare* în domeniul său de specialitate (ca și de propria perfecționare) este — cum atestă realitatea — încă departe de a fi realizat. Unde se află *cauza reală* a acestui fenomen? Mai întîi pricina ține de impulsurile interioare anemice ale unor cadre didactice, de suficiența, de rutina și apatia lor. A doua cauză privește absența unor satisfăcătoare stimulente de ordin moral apte a susține la o cotă înaltă interesul pentru cercetare. În al treilea rînd, există, pe alocuri, descurajare produsă de unele abateri de la etica cercetării științifice. Care sînt acestea? Printre *cele ce se cer a fi vestejite* menționăm: confuzia (*în proprii ochi*) *între competență* și autoritate administrativă — cu corolarul acesteia, promovarea unor elemente subcapabile, parțialitatea, lipsa de respect pentru personalitatea științifică a subalternilor din partea unor conducători de colective, dorința de laudă și de lingușire (fabula „*Vulpea și corbul*", a lui La Fontaine, nefiind îndeajuns de meditată de „șefi"!), impermeabilitatea la sugestii, la propuneri constructive, la critică etc.

La acest capitol, ca *relicve* ale unei istorii a activității științifice, amintim și de abateri aplatizante între colegii de lucru (invidia, minciuna „interesată", delațiunea), ori de devieri în sens opus (indisciplina, denigrarea conducătorului cercetării, însușirea necinstită a unor idei valoroase, lipsa de respect pentru autoritatea pe care o reprezintă ș.a), sau de abateri care vizează dorința de a te pune cu orice preț în valoare.

Cea de-a treia cauză — asupra căreia insistăm mai mult, pentru că este de anvergură sporită — rezidă în *caracterul inert al unor acțiuni din cadrul organismelor metodice*. Deși desfășurate într-un cadru instituționalizat, ele nu îngăduie întotdeauna afirmarea și stimularea, în spirit democratic, a unor inițiative de cercetare. Manifestările unor asemenea organisme, care se deosebesc prea deseori doar prin titlu, sînt cîteodată copii fidele ale ședințelor comisiilor metodice sau ale adunărilor personalului didactic. Se neglijează, nu de puține ori, fixarea unor linii de perspectivă; iar activități stabilite, de regulă, trimestrial sau anual, nu constituie verigile unui *lanț tematic, cu continuitate*, care să-și propună abordarea unei problematici actuale și de perspectivă. Ca atare, anumite cadre didactice, dealtfel cu disponibilități și posibilități reale pentru munca de investigare, sînt interesate de cercetarea propriu-zisă numai ocazional (pentru înscrierea la grad ori pentru anumite manifestări științifice comandate dinafară); după consumarea „evenimentului", vocația și preocuparea pentru cercetare sucombă subit!

[3] V. Emile Planchard, *Cercetarea în pedagogie* (trad.), București, E.D.P., 1972, p. 32—51.

Opinia noastră este că *aprecierea publică a rezultatelor pe care profesorii le obțin în cercetările lor este cerința care asigură extinderea cercetării în rîndurilor colectivelor didactice.* Analiza rezultatelor în ședințe special organizate, participarea la sesiuni de comunicări inițiate în școală sau în afara ei, publicarea de articole în presa de specialitate și, mai cu seamă, *aplicarea creatoare a rezultatelor în practica muncii din școală* — sînt cîteva din mijloacele care pot asigura aprecierea publică a meritelor profesorului-cercetător.

Așa cum arată tovarășul Nicolae Ceaușescu în Cuvîntarea la Consfătuirea de lucru pe problemele muncii organizatorice și politico-educative din 2-3 august 1983 „...se impune dezvoltarea mai puternică a spiritului critic și autocritic, analiza temeinică a stărilor negative, a felului cum s-au îndeplinit, într-un domeniu sau altul, sarcinile, recunoașterea deschisă a lipsurilor — acestea constituind garanția înțelegerii juste a stărilor de lucruri și a stabilirii măsurilor necesare pentru înlăturarea lipsurilor pentru desfășurarea în bune condiții a întregii activități". Trebuie subliniat faptul despre care se uită uneori, cum că extinderea și valorificarea cercetării în școală înseamnă o dovadă concretă a înțelegerii funcției pe care munca științifică de creație o are pentru optimizarea celor două aspecte esențiale ale procesului de învățămînt: *Cum predăm? Cum învață (se formează) elevii?* Altfel activitatea de cercetare, nevalorificată, devine scop în sine și-și pierde rațiunea ei de a fi.

În scopul *familiarizării și stimulării cadrelor didactice în munca de investigare, dezbaterile pe anumite teme specifice activității unui grup de clase ar trebui îmbinate cu informări bibliografice, prezentări ale problematicii unor cărți și reviste, vizite și excursii cu caracter documentar, schimburi de experiență* ș.a. Printre *metodele și procedeele* implicate în realizarea unor atari acțiuni se cuvin a fi luate în seamă cele care au probat un spor de randament: prelegerea, dezbaterea seminar, expunerea cu oponent, demonstrația, experimentul pedagogic etc. *Pentru a-și atinge obiectivele în virtutea cărora au fost create, cercurile pedagogice, Casa Personalului Didactic ar trebui să devină, în ansamblul activității educatorilor, niște „magneți" spirituali veritabili, centre de real interes pentru profesori și învățători.* Cercul pedagogic, bunăoară, ar putea fi prilej de întîlnire și de schimb de opinii între cadrele didactice, funcționînd ca un adevărat ferment stimulator și al vieții științifice din școlile noastre. Or, o formă stereotipă de desfășurare a activității de cerc a rămas lecția deschisă („model") — devenită nu rareori doar un mijloc de etalare a calităților „regizorale" ale profesorului — învățătorului — condimentată de un referat oarecare pe o temă oarecare. *Organizarea, cu regularitate, a unor dezbateri pedagogice contemporane pe probleme de cercetare privind practica procesului de educație și învățămînt ar trezi, prin însăși natura lor, un cert interes.* Evantaiul tematic și problematic al discuțiilor l-ar forma, neîndoios, chestiunile majore ale educației comuniste a tinerei generații, în ordinea lor de urgență: *promovarea unei perspective științifico-pedagogice în activitatea practică educațională, combaterea formalismului și a improvizației în munca de la catedră, asigurarea progresului școlar al tuturor elevilor, inițierea educatorilor în activitatea științifică.*

La reușita unor asemenea manifestări, o contribuție oportună, substanțială, pot aduce și *cadrele didactice din învățămîntul superior*, deja abilitate în tehnica muncii de cercetare. Dar prea frecvent activitatea acestora pare a fi separată de cea a personalului didactic din învățămîntul preuniversitar, printr-o barieră artificială, între „universitari" și „foști studenți"...

Desigur, pledăm aici pentru depășirea acțiunilor minore, obositoare prin formalismul, rutina și repetarea lor mecanică, *pledăm pentru fantezie, inventivitate, cunoașterea unor necesități reale* (de ce nu se inițiază sondaje în acest sens?), într-un cuvînt pentru o *activitate științifică pornită de la premise științifice.* Pe lîngă faptul că este un autentic laborator al perfecționării și creației pedagogice, Casa Personalului Didactic, de exemplu, poate atrage mai mult pe învățători și profesori la investigații personale, la un aport mai însemnat la îmbogățirea vieții spirituale a județului respectiv. Ca să transmiți arta și pasiunea pentru activitatea științifică, trebuie să fii permanent alături de „învățăcelul tău", să-i urmărești evoluția, preocupările, să-l iei împreună la manifestări legate de promovarea științei, să-l introduci în viața științifică, cu demnitate, cu încredere. Numai cu vorba nu putem forma dascăli cercetători! *Trebuie să servim ca model și mai trebuie să-i antrenăm pe aproape toți colegii în acțiuni specifice, căci numai în acțiune se pot cultiva trăsăturile particulare ale unui adevărat investigator.* Și Casa Personalului Didactic, prin potențialul propriu existent, poate servi un asemenea *model.*

Dezvoltarea climatului propice cercetării este, teoretic, asigurată și de un anume cadru organizatoric: *societățile științifice* ale cadrelor didactice care au rostul să contribuie la conjugarea eforturilor în această direcție. De fapt însă, unele filiale („monopolizate" pe ici-pe-colo de cadre universitare, sub pretextul că au normă obligatorie în cercetare) întreprind prea puțin pentru încurajarea și îndrumarea muncii de cercetare în rîndurile profesorilor și învățătorilor. Activitatea se rezumă, curent, la popularizarea unor noutăți științifice și culturale, la organizarea, din cînd în cînd, a cîte unui „simpozion" de importanță festivă și, bineînțeles, la... strîngerea cotizației. Un reviriment este pe drept așteptat și aici.

Totuși, *organizarea și desfășurarea muncii de cercetare științifică în școală, cu caracter colectiv, impune formarea și dezvoltarea în școală a unui curent de opinii favorabil cercetării*, realizat prin: explorarea potențelor de cercetare, dezvoltarea unui fond motivațional de investigare, inițierea asupra metodologiei de cercetare. Cunoașterea modului de proiectare și organizare a lecțiilor și activităților practice, a muncii extrașcolare a profesorului/învățătorului, analiza referatelor prezentate cu diverse ocazii, studierea lucrărilor întocmite pentru obținerea gradelor didactice, sînt numai cîteva din *mijloacele* folosite de colectivul de catedră pentru prospectarea potențialului creator de care dispun cadrele didactice. Iar utilizarea realistă a posibilităților de cercetare din școală are darul să ajute la stabilirea cadrului concret de desfășurare a muncii de investigare științifică.

Iată de ce nu putem încheia aceste considerații fără a releva valoarea specială pe care o reprezintă, în impulsionarea activității de cercetare, *organismele metodice din școală*, cele dintîi chemate să promoveze spiritul științific, creator, în mijlocul membrilor colectivului didactic. Lucrul cel mai important constă în descoperirea de către acestea și promovarea celor mai potrivite structuri, formule și soluții, pentru a face din cercetarea științifică a cadrelor didactice o activitate serioasă, susținută și de reală utilitate, capabilă să valorifice integral disponibilitățile intelectual-creative într-o etapă cînd educația plenară a tineretului este hotărîtoare pentru dezvoltarea națională și socială a țării.

Valorificarea potențialului educativ al orelor de informare politică

Prof. ECATERINA BAN

CELE DOUĂ ORE LUNARE DE INFORMARE POLITICĂ (desfășurate pe bază de programare și cuprinse în orarul școlilor) reprezintă una din căile care — pe deplin puse în valoare — contribuie substanțial la formarea, în rîndul elevilor, a unei gîndiri politice riguroase și suple, capabile să ducă la înțelegerea exactă și nuanțată a fenomenelor vieții politice și internaționale. În acest sens, Hotărîrea Comitetului Politic Executiv al C.C. al P.C.R. din 22 ianuarie 1982, privind îmbunătățirea radicală a activității de formare și educare a tineretului din unitățile de învățămînt, cuprinde o serie întreagă de precizări, printre care și aceea ca diriginții — în calitatea lor de instructori U.T.C. — să fie aceia care conduc, în calitate de propagandiști, orele de informare politică tocmai pentru a se asigura acestor ore caracterul științific, revoluționar necesar, viziunea sistematică asupra contextului politic intern și internațional „pentru formarea conștiinței omului nou, constructor conștient al noii orînduiri sociale", — așa cum arăta tovarășul Nicolae Ceaușescu la Consfătuirea de lucru de la Mangalia.

Pornind de la aceste premise, vom considera, în rîndurile ce urmează, informarea politică drept o veritabilă *disciplină școlară* care — ca toate celelalte — trebuie să-și valorifice la maximum potențialul educativ rezultat din cantitatea de informații furnizate și din interpretarea acestora. Pentru că, este deja o evidență, orele de informare politică pot și trebuie să contribuie tot mai mult la educarea elevilor în spiritul înaltelor idealuri ale societății noastre, determinîndu-le formarea capacității de analiză temeinică a fenomenelor politice, premisă a unei angajări plenare și eficiente în viața socială.

Am avut posibilitatea să pot urmări, în multe școli din țară, modul în care se desfășoară orele de informare politică și tocmai această experiență m-a îndemnat să tratez această problemă. S-o spunem deschis — există încă destul formalism în conceperea acestor ore, ele nu și-au căpătat încă locul pe care îl merită în sistemul nostru de învățămînt. Sînt edificatoare, sperăm, cîteva exemple: orele de informare politică se mențin într-o anumită rigiditate de concepție, în baza căreia sau dirigintele sau unul dintre elevi prezintă un referat cu privire la un eveniment internațional, fără să se încerce activarea restului elevilor, fără să se ajungă la un climat de dezbatere a problemelor puse în discuție; pot fi întîlnite și ore de informare politică în care evenimentele ultimelor săptămîni sînt doar enunțate, apelîndu-se adeseori la simpla lectură a presei, fără vreo selecție prealabilă sau vreo încercare de interpretare a fenomenelor prezentate; se pot întîlni și forme „moderne" de informare politică, de genul prezentării unei succinte informări prin intermediul stației de amplificare a școlii sau strîngerii tuturor elevilor într-o sală de festivități (dacă școala dispune de așa ceva) și desfășurarea acolo a orei unei singure clase, ceilalți elevi fiind simpli spectatori. Asemenea improvizații vorbesc de la sine

despre faptul că orele de informare politică încă mai sînt considerate drept activități ce trebuie numai bifate, fără să li se acorde importanța meritată.

Care ar fi, așadar, soluțiile cele mai potrivite pentru a face din aceste ore ceea ce ele trebuie să fie în fond — modalități eficiente de educare politică revoluționară a tineretului școlar? Iată o întrebare căreia i-am căutat răspunsuri atît în propria-mi activitate, cît și în aceea a unor cadre didactice — multe la număr și demne de tot respectul — care au înțeles deja marele rol educativ pe care informările politice, bine gîndite și bine realizate, îl pot avea în dezvoltarea conștiinței tinerei generații.

Pornind chiar de la principalele obiective ale educației politice — însușirea limbajului politic și a conceptelor educației politice, a metodelor de cunoaștere și acțiune politică, precum și interiorizarea și formarea unui sistem de valori politice, a unui tineret revoluționar care să devină motiv de acțiune și criteriu de apreciere (cf. „Dicționarul de pedagogie", E.D.P., 1979, p. 152) — trebuie (re)acreditată ideea rolului determinant al profesorului-diriginte în buna desfășurare a tuturor activităților educative. Premisă lesne de abordat, tocmai această primă idee s-a dovedit întrucîtva mai greu de aplicat în practică. Motivul? În urma unui sondaj efectuat printre cadrele didactice din mai multe județe ale țării am constatat că circa 40 la sută dintre profesori nu citesc în mod curent presa, ceea ce constituie un serios impediment în propria lor documentare cu privire la desfășurarea evenimentelor interne și internaționale. Iată, deci, o primă și indispensabilă cerință — *documentarea atentă a cadrelor didactice*, înțelegerea de către ele, în primul rînd, a situației interne și mondiale. În acest sens, de mare însemnătate se dovedesc și *activitățile metodice desfășurate în cadrul comisiei diriginților*, care — în programul său de activitate — trebuie să cuprindă și perfecționarea formelor și metodelor de desfășurare a orelor de informare politică. Și, tot în acest context — organizatoric, să-i spunem — trebuie inclusă și *strînsa colaborare dintre diriginți și organele și organizațiile U.T.C.*, care trebuie să sprijine eforturile de pregătire a orelor de informare politică, să determine documentarea la zi a elevilor în vederea acestor ore. În sfîrșit, este necesară o cît mai deplină *colaborare între comisia metodică a diriginților și cabinetul de științe sociale din școală*, care poate furniza tematici sau materialul bibliografic necesar bunei pregătiri a informărilor politice.

În ceea ce privește colaborarea dintre diriginți și elevi, trebuie introdusă — ca primă premisă de lucru — *ideea disciplinei de studiu a tinerilor*, prin permanenta punere la punct a caietelor de evenimente politice (ce urmează a fi sistematic controlate de către diriginte sau un membru al biroului U.T.C. al clasei, desemnat în acest scop), prin susținerea — oră de oră — de către un elev sau altul a unui *necesar „dicționar politic"* (menit a clarifica probleme de terminologie, în afara asimilării cărora nu poate fi concepută înțelegerea informărilor prezentate), prin repartizarea unor teme de referate, la elaborarea cărora să participe toți elevii clasei.

Nu trebuie uitat un aspect deosebit de important, care ține de modul în care trebuie concepute informările politice: *cui se adresează aceste informări?* Desigur, elevilor. Dar acești elevi nu sînt, cu toții, de aceeași vîrstă, nu au același nivel de înțelegere și de cunoștințe. De aceea, este necesar să se aibă în vedere o *diversificare a tematicii orelor de informare politică în funcție de anul de studiu*. Numai astfel putem determina o participare corespunzătoare a elevilor, formarea unui sistem de noțiuni și motivații care să fie cu adevărat operant. Și, în aceeași ordine de idei, avînd în vedere că elevii desfășoară într-o bună parte a timpului petrecut în școală o activitate practică productivă (participînd, așadar, efectiv la realizarea planului de dezvoltare economică a țării, fiind deci oameni ai muncii), ei trebuie determinați să înțeleagă că, prin participarea activă la orele de informare politică, nu fac altceva decît să participe la viața social-politică a țării, spunîndu-și în mod deschis opinia în legătură cu toate evenimentele ce au loc în țară sau peste hotare. Așa se va ajunge, în timp, la formarea unei conștiințe puternic consolidate, care va permite viitorului muncitor să ia o poziție limpede și deschisă în rezolvarea problemelor de la locul său de muncă.

Toate cele arătate pînă acum vin să se constituie în argumente ale unei viziuni sistemice asupra ansamblului orelor de informare politică. În aceeași direcție, diriginții trebuie să aibă în vedere faptul că evenimentele ce au loc în lume nu prezintă un caracter pur conjunctural, ci sînt urmări firești ale unor stări de fapt sesizabile și de durată. De aceea, în orele de informare politică trebuie studiate în amănunt marile probleme cu care se confruntă umanitatea, spre a se ajunge la înțelegerea lor adecvată, spre a se desprinde foarte bine uriașa contribuție teoretică și practică a partidului și statului nostru, a președintelui țării, tovarășul Nicolae Ceaușescu, în rezolvarea marilor probleme cu care se confruntă omenirea.

O altă constatare asupra căreia consider că trebuie insistat se leagă de *conținutul orelor de informare politică*. Se mai întîlnesc și cazuri în care aceste ore sînt considerate drept ore de informare privind situația de pe glob, trecîndu-se cu vederea tocmai aspectul fundamental al informării politice — acela de a contribui la cunoașterea și dezbaterea coordonatelor fundamentale ale politicii patriei și partidului nostru, legilor țării, a programelor de dezvoltare adoptate etc. Numai pornindu-se de la cunoașterea exactă a realităților noastre socialiste, a eforturilor întregului

popor sub înțeleaptă conducere a Partidului Comunist Român vom putea, pe de o parte, să dezvoltăm elevilor noștri statornicul sentiment al patriotismului socialist, iar pe de alta, să-i facem să prieceapă rolul jucat de țara noastră în ansamblul politicii mondiale.

Considerarea, deci, a orei de informare politică drept disciplină școlară — pentru care am pledat în rîndurile de pînă acum — este determinantă în *valorificarea potențialului său educativ*. Căpătînd statutul meritat — de oră de curs în cadrul căreia informațiile oferite elevilor să poată fi valorificate în direcția educării lor comuniste, multilaterale — informarea politică este un eficient mijloc formativ atîta vreme cît se va elibera de formalismul care-i mai minează încă buna desfășurare în unitățile noastre de învățămînt. Mai mult, prin modul în care concepe și determină desfășurarea acestei ore, profesorul poate dovedi modul în care-și înțelege menirea de *cadru didactic comunist*, militînd prin toate mijloacele pe care le are la dispoziție în direcția apropierii elevilor săi de marile și generoasele idei ale comunismului, pregătindu-i, în acest fel, pentru societatea viitoare.

În sprijinul perfecționării educatorilor

PREOCUPĂRILE catedrelor (colectivelor) de pedagogie din diferite centre universitare din țară pentru activitatea de perfecționare a educatorilor au început să se materializeze și prin elaborarea unor cursuri de pedagogie, care vin în sprijinul acestora. În direcția preocupărilor amintite se înscrie și apariția, la Universitatea „Al. I. Cuza" din Iași, a cursului „Pedagogie — ghid pentru profesori"*, vol. I și II, elaborat de membrii catedrei de pedagogie și coordonat de prof. dr. George Văideanu.

Prin conținutul său, cursul își propune să trateze diferite probleme ale procesului educațional, cu accent deosebit pe cele cu implicații imediate în sporirea eficienței învățămîntului. Ținînd seamă că el se adresează unor persoane cu experiență educațională, după ce s-a făcut o anumită selectare a temelor, tratarea lor este realizată în așa fel încît să asigure orientarea studiului individual al profesorilor, în care ponderea cea mai importantă trebuie să revină totuși „informării la sursă" (consultarea lucrărilor, studiilor, articolelor din reviste pe probleme ale educației). Din această cauză autorii atribuie cursului lor calitatea de „ghid pentru profesori", precizînd la sfîrșitul fiecărei teme bibliografia semnificativă pe care cititorul o poate consulta.

Raportînd conținutul cursului a programa de pedagogie și psihologie pentru perfecționarea profesorilor (ediția 1982), se constată, cum dealtfel precizează și coordonatorul său (vezi „Introducere" p. 5), că s-a pornit de la programa respectivă fără a o respecta întocmai. Aceasta mai ales în sensul structurării conținutului cursului (ceea ce a permis eliminarea unor repetări existente în programa amintită) și a tratării problemelor mai puternic ancorate în realitățile vieții școlare.

Astfel, întregul curs, prezentat în două volume (730 p.) este structurat pe trei părți: A) *Probleme fundamentale ale pedagogiei*, în care sînt tratate teme ce asigură orientarea generală a cititorului asupra pedagogiei și educației (Pedagogia — știință fundamentală a educației; Educația — funcțiile, componentele și principiile sale; Personalitatea și formarea ei ș.a.); B) *Didactica*, parte care, abordînd sistemic procesul instructiv-educativ, dezvăluie aspectele esențiale ale componentelor acestui proces (obiective, conținut, predare-învățare, tehnologie, evaluare) în interacțiunea lor, aspecte ce trebuie să preocupe permanent pe profesori în activitatea lor de fiecare zi pentru a-i asigura eficiență și C) *Probleme de gestiune a învățămîntului* care se referă la factorii implicați în realizarea educației tinerei generații (grup școlar, profesor, diriginte, organizații de copii și tineret, familie) și la coordonarea acțiunii educaționale (conducerea școlii).

Tratarea tuturor problemelor cuprinse în cele trei părți ale cursului pune în evidență o bogată informare și activitate didactică a autorilor, grija deosebită pentru calitatea demersurilor utilizate, valorificarea cercetărilor proprii, și preocuparea lor de a face cursul cît mai util cititorilor. De reținut cîteva idei care se desprind din lecturarea cursului: ele capătă importanță fie prin noutatea lor, fie prin modul propriu cum sînt tratate, și anume:

— caracterul integral (global) al educației care decurge din conceperea individualității ca sistem, ca întreg cu funcționalitate complexă specifică, ale cărui elemente trebuie dezvoltate în totalitatea lor, pentru a asigura formarea armonioasă a personalității;

— înțelegerea și realizarea procesului instructiv-educativ din perspectiva educației permanente, considerată ca un proces continuu eșalonat pe parcursul întregii vieți a individului, în care școala este o etapă fundamentală ce „te învață să înveți și să devii";

— sporirea eficienței procesului de învățămînt prin abordarea lui sistemică, ceea ce îi permite profesorului să conștientizeze fiecare element și moment al procesului educațional orientat permanent spre anumite finalități;

— modernizarea metodelor clasice de predare în lumina didacticii moderne (temă necesară și foarte bine tratată în curs) și utilizarea metodelor actuale în sistem pentru realizarea activităților instructiv-educative (cursul se oprește în mod deosebit asupra acestor metode, fapt justificat de importanța generalizării lor în munca tuturor profesorilor);

— formarea personalității profesorului — factor de concepere, organizare, conducere și evaluare a procesului instructiv-educativ — în lumina educației de mîine, pentru ca la rîndul său să poată forma generația viitorului ș.a.

Multe elemente inedite ar putea fi enumerate și dacă s-ar efectua o analiză separată a conținutului fiecărei teme (capitol) din curs. Astfel, considerăm bine plasat și tratat ideal educației în cap. V („Personalitatea și formarea ei"). Sînt aduse apoi contribuții importante în ceea ce privește evaluarea randamentului școlar, formele de organizare a procesului instructiv-educativ evaluarea și autoevaluarea lecției, modalități specifice de lucru cu elevii din învățămîntul seral, pregătirea pedagogică a părinților etc.

Valoarea cursului este mult sporită și prin conținutul celorlalte două părți care îl completează: D) *În loc de concluzii*, parte care îi familiarizează pe profesori cu problemele Educației de mîine (prin prezentarea cercetărilor și anticipărilor în această direcție), făcîndu-i să înțeleagă, din perspectiva achizițiilor viitorologiei, că „a educa înseamnă a anticipa și a-ți reprezenta viitorul", că „viitorul se construiește în prezent" prin efortul comun al tuturor.

E) *Anexe* — ultima parte a cursului, cuprinde un număr de teme care ar putea fi abordate în cercetare de către profesori, atît în vederea obținerii gradelor didactice, cît și pentru ridicarea continuă a calității muncii lor. Alături de temele respective este indicată o bibliografie generală ce cuprinde diferite buletine informative, periodice de profil (românești și străine), dicționare, docu-

(Continuare în pag. 23)

Conf. dr. DOINA VINTILESCU

* *Pedagogie*, Ghid pentru profesori, vol. I și II, Universitatea „Al. I. Cuza", Iași, 1982.

CERCETAREA PEDAGOGICĂ ŞI PERFECŢIONAREA ÎNVĂŢĂMÎNTULUI

Creativitate şi eficienţă în învăţămînt

DOBRIŢA ŢIGĂRAN
Preşedinte al Uniunii Sindicatelor din Învăţămînt, Ştiinţă şi Cultură

Şcoala, ca principal factor de cultură şi civilizaţie reprezintă, alături de ştiinţă, un element fundamental în strategia dezvoltării. Deceniul ştiinţei, tehnologiei, calităţii şi eficienţei pe care-l străbatem presupune, în primul rînd, pregătirea calitativ superioară a întregii populaţii, cultivarea în cadrul procesului de învăţămînt a inteligenţei creatoare, a unei atitudini ştiinţifice, a spiritului revoluţionar, deschis spre noile orizonturi ale cunoaşterii

Programul, directivă de cercetare ştiinţifică, dezvoltare tehnologică şi introducere a progresului tehnic solicită participarea sistematică şi nemijlocită a tuturor cadrelor didactice, la activitatea tehnico-ştiinţifică din întreprinderi, la conceperea şi promovarea noilor tehnologii, asimilarea de noi produse, organizarea pe baze ştiinţifice a producţiei şi a muncii şi, în acelaşi timp, la dezvoltarea şi modernizarea continuă a procesului instructiv-educativ, conferind noi dimensiuni creatoare gîndirii teoretice şi practicii pedagogice.

Realizarea unui învăţămînt modern şi eficient, proces obiectiv cerut de progresul ştiinţific şi tehnic contemporan, nu poate fi concepută decît ca o continuă şi stăruitoare adaptare la cerinţele din ce în ce mai mari ale dezvoltării societăţii noastre socialiste şi este condiţionată nemijlocit de dezvoltarea activităţii de cercetare şi de valorificare a rezultatelor obţinute în domeniul educaţiei şi învăţămîntului.

Urmărind cu consecvenţă sporirea contribuţiei tuturor cadrelor didactice şi specialiştilor din învăţămînt la îndeplinirea obiectivelor şi sarcinilor stabilite de Congresul al XII-lea şi Conferinţa Naţională ale partidului, a preţioaselor indicaţii şi orientări date de tovarăşul Nicolae Ceauşescu, secretarul general al partidului, cu privire la trecerea la o nouă calitate în domeniul învăţămîntului, Uniunea Sindicatelor din Învăţămînt, Ştiinţă şi Cultură şi Ministerul Educaţiei şi Învăţămîntului au iniţiat acţiunea „Creativitate şi eficienţă în învăţămînt" care se înscrie în ampla manifestare a muncii şi creaţiei — Festivalul naţional „Cîntarea României".

Prima ediţie a acestei acţiuni organizată în perioada 1980—1983, a constituit o modalitate de relansare şi continuare a unei mişcări cultural-pedagogice şi ştiinţifice şi s-a înscris cu bune rezultate printre manifestările metodico-ştiinţifice consacrate dezbaterii şi găsirii unor noi căi şi soluţii pentru perfecţionarea continuă a procesului de învăţămînt.

Obiectivele acestei acţiuni s-au desprins direct din imperativul introducerii, în toate sectoarele de activitate, a cuceririlor revoluţiei tehnico-ştiinţifice şi culturale contemporane. Corelat cu principiul unităţii dintre învăţămînt, cercetare şi producţie, acest imperativ se află la baza acţiunii „Creativitate şi eficienţă în învăţămînt", concepută în funcţie de specificitatea domeniului nostru de activitate. În organizarea acţiunii s-a plecat de la ideea că se impun a fi stimulate cercetările şi inovaţiile care vizează sporirea calităţii şi eficienţei procesului instructiv-educativ, aceasta însemnînd în mod practic sporirea competenţei şi a nivelului moral-civic a absolvenţilor care se îndreaptă spre diferitele sectoare de activitate ale vieţii economico-sociale.

Acţiunea „Creativitate şi eficienţă în învăţămînt" are un dublu obiectiv:

1. ridicarea nivelului cultural-pedagogic al vieții școlare, astfel încît procesele de renovare a practicii educaționale să fie sprijinite și bine primite de toți educatorii;

2. stimularea inovatorilor prin identificarea și popularizarea lor, prin analiza și evaluarea rezultatelor obținute și prin stabilirea unor colaborări utile între cei interesați în studierea aceleiași teme. Prin această acțiune am promovat și promovăm, în continuare, două tipuri de activități inovatoare, corelate și indispensabile pentru perfecționarea procesului instructiv-educativ:

— cea de stimulare a cercetărilor și inovațiilor avînd ca obiect procesul didactic în toate componentele sale: elaborarea obiectivelor, organizarea conținuturilor, selecționarea și utilizarea metodelor de învățare și de evaluare, crearea și utilizarea mijloacelor de învățămînt etc.;

— cea de asimilare și aplicare adecvată în practica educațională a achizițiilor cercetării pedagogice sistematice și a inovațiilor valoroase propuse de cadrele didactice, această activitate fiind cu atît mai valoroasă cu cît solicită toate cadrele didactice și toate unitățile de învățămînt.

În climatul general de luptă pentru calitate și eficiență, cadrele didactice s-au angajat cu responsabilitate și pasiune pentru soluționarea problemelor complexe ale ridicării calității procesului instructiv-educativ, participînd la elaborarea unor noi proiecte de tehnologie didactică pentru diferite discipline de învățămînt, menite să determine ridicarea nivelului de pregătire teoretică și practică a elevilor. Personalul didactic a promovat, în mai mare măsură, metode și tehnici de lucru cu elevi care să stimuleze spiritul creativ, interesul pentru munca de cercetare. Totodată, cadrele didactice au acționat pentru ameliorarea sistemului de evaluare a progresului și randamentului școlar, au produs și utilizat noi mijloace de învățămînt și au participat la îmbunătățirea conținutului unor manuale școlare, la elaborarea de metodici pentru diferite discipline de învățămînt.

La prima ediție a acestei acțiuni au luat parte în cadrul fazei de masă peste 100 000 cadre didactice — educatoare, învățători și profesori — au fost selecționate și prezentate în faza județeană 6 062 referate și comunicări și au fost înregistrate în cataloagele care s-au tipărit de către toate casele personalului didactic 2 475 instrumente tehnice sau piese grupate sub denumirea de mijloace de învățămînt, 407 manuale, metodici și articole publicate, 804 lucrări cu caracter științific sau beletristice, 42 brevete de inventator, 53 inovații.

Pentru faza pe ramură care a fost organizată la Ploiești, au fost selecționate 266 de referate și comunicări care s-au prezentat în cele 13 secții ale simpozionului. În etapa republicană a „Acțiunii de stimulare a participării maselor la creația științifică și tehnică din cadrul Festivalului național „Cîntarea României" și în etapa pe ramură au fost premiate 36 lucrări, rezultate foarte bune obținînd județele Dolj, Brașov, Prahova, Bistrița-Năsăud și municipiul București.

Cu acest prilej, s-a desprins concluzia că, în eforturile lor de a practica tehnologii didactice cît mai diversificate, în care ponderea activității să fie centrată pe activitatea elevilor, majoritatea cadrelor didactice a resimțit nevoia de a interveni creator atît la nivelul metodelor de predare-învățare, cît și la nivelul bazei didactico-materiale, căreia i-au adus o mare varietate de completări, menite să stimuleze caracterul activ și formativ al procesului de învățămînt.

Atît în faza județeană cît și în faza națională au fost organizate expoziții cu cele mai reușite lucrări executate de elevi și cadre didactice, expoziții care au prilejuit popularizarea realizărilor și experienței valoroase din unitățile de învățămînt.

Prin inițierea și susținerea acestei acțiuni sindicatele din învățămîntul preuniversitar și-au pus mai bine în valoare potențialul organizatoric de care dispun pentru atragerea cadrelor didactice la realizarea importantelor sarcini ce le revin, stimulînd spiritul de inițiativă și de colaborare, schimbul deschis de opinii, de experiență, acționînd mai ferm pentru instaurarea unui climat creator de muncă în toate colectivele didactice.

În ceea ce privește temele sau subiectele elaborate se poate aprecia că dacă domeniul mijloacelor de învățămînt a fost acoperit cu un mare număr de comunicări și realizări tehnice deosebite, altor teme sau domenii, probabil mai dificil de abordat, li s-a acordat mai puțină atenție. Menționăm în acest sens: inovarea formelor de organizare a învățării și mai buna corelare a lor în perspectiva obiectivelor educaționale; structurarea și adoptarea conținuturilor prevăzute în programele de învățămînt în funcție de profilul școlii; reconsiderarea metodelor de predare-învățare în perspectiva educației permanente; — diversificarea și adecvarea metodelor și tehnicilor de evaluare în funcție de obiectivele educaționale, accentul punîndu-se pe promovarea evaluării de tip formativ.

Considerăm că personalul didactic resimte nevoia unor sugestii de teme, după cum are nevoie și de criterii pentru elaborarea ipotezelor de lucru. Dealtfel, fiecare educator care dorește statutul de inovator are obligația morală de a răspunde unui șir de întrebări: de ce și-a ales o temă sau alta? în ce scop întreprinde investigația și ce așteaptă de la modificarea pe care o preconizează sau de la mijlocul de învățămînt imaginat?; cum își va desfășura activitatea pentru a ajunge la rezultate pertinente? etc.

Problema sprijinului pe care specialiștii din domeniul științelor educației trebuie să-l ofere investigațiilor și eforturilor de inovare

inițiate în școli rămîne deschisă și va constitui o preocupare majoră pentru ediția următoare a acțiunii „Creativitate și eficiență în învățămînt".

Valorificînd experiența acumulată cu prilejul primei ediții a acțiunii „Creativitate și eficiență în învățămînt", organizatorii și-au propus să concentreze, în ediția 1983/1985, eforturile de inovare ale cadrelor didactice, specialiștilor din producție, cercetătorilor spre tema: *„Educația științifică și tehnologică a elevilor și studenților"*, problemă identificată *ca prioritară* pentru perfecționarea învățămîntului românesc de toate gradele.

Acțiunea se va desfășura în trei etape: etapa I, de masă, va avea loc în cursul anului de învățămînt 1983/1984 la nivelul tuturor unităților de învățămînt; etapa a II-a, județeană, se va desfășura în trimestrul I al anului de învățămînt 1984/1985; etapa a III-a, națională, se va organiza, de Ministerul Educației și Învățămîntului și Uniunea Sindicatelor din Învățămînt, Știință și Cultură în cursul lunii mai 1985. Din tematica acțiunii vom aminti cîteva probleme: formarea concepției științifice despre lume și viață la elevi și studenți; însușirea bazelor științifice ale tehnicii, tehnologiei și organizării producției moderne; dezvoltarea creativității tehnico-științifice la tineretul studios; formarea gîndirii economice și a comportamentului economic; strategii eficiente de educare științifică și tehnică a elevilor și studenților.

Menționăm că pentru a putea valorifica creațiile personalului didactic, referatele prezentate în cadrul sesiunilor de comunicări, la toate fazele acțiunii, vor fi însoțite de metodologii, îndrumătoare, prototipuri de mijloace de învățămînt, documentații tehnice pentru inovații etc.

Școala în ansamblul ei, întregul personal didactic, specialiștii din producție și cercetători din sistemul de învățămînt se angajează ferm să transpună în viață concepția revoluționară a partidului nostru, a secretarului său general, tovarășul Nicolae Ceaușescu, privind dezvoltarea învățămîntului românesc pe baza celor mai noi cuceriri ale științei și tehnicii.

Strategia didactică — un instrument practic de ridicare a calității procesului de învățămînt

Conf. univ. dr. IOAN CERGHIT

CONDUCEREA OPERATIVĂ și creativă a procesului de învățămînt implică rezolvarea unor nenumărate probleme ce se ivesc pe parcursul fazelor sale succesive de realizare. Unele sînt de planificare sau proiectare, altele de organizare sau dirijare a învățării, ori de control (evaluare) și retroacțiune ameliorativă.

În afara acestora actul conducerii include, inevitabil, ca o sarcină distinctă și deosebit de importantă, elaborarea unor strategii de acțiune adecvate situațiilor diferite de învățare date.

Termenul de *strategie didactică*, recent introdus în vocabularul pedagogic, circulă, nu de puține ori, cu o anumită ambiguitate, lipsit de claritatea și preciziunea care i-ar fi necesare pentru a conferi conceptului desemnat utilitatea euristică și programatică ce i se cuvine.

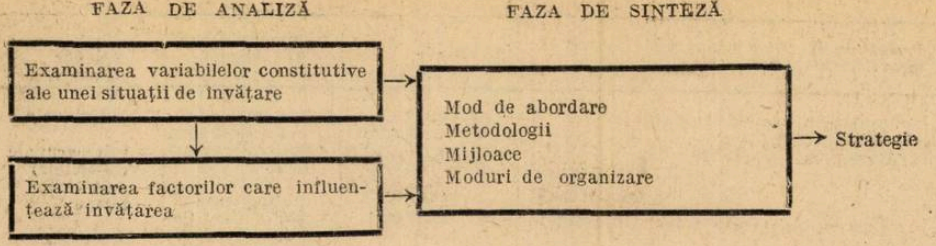
De aceea, am găsit necesar să aducem unele contribuții la edificarea mai deplină a acestei categorii în curs de cristalizare.

1. DEFINIREA CONCEPTULUI ȘI SEMNIFICAȚIEI

În general, literatura de specialitate atribuie noțiunii de *strategie didactică* înțelesul dublu al unui mod de *abordare a instruirii și de organizare și combinare optimă a resurselor și metodologiilor implicate în actul predării și învățării*,[1] în scopul de a facilita atingerea obiectivelor date.

Acest enunț sugerează, în esență, adoptarea unei decizii care să traducă în plan acțional obiectivele stabilite, pe baza luării în considerație a celei mai eficace experiențe de învățare, a alegerii și combinării celor mai potrivite metode, mijloace, forme de organizare a participării elevilor etc. în raport de natura sarcinilor și conținuturilor determinate. Strategia are, aici, semnificația adop-

[1] J. Parent, Ch. Neron, *Elaboration d'une stratégie d'enseignement*, S.P.U. Université Laval, Quebec, 1981.



tării unei linii directoare adecvate rezolvării unei probleme didactice concrete; ea semnifică un anumit mod de a concepe organizarea învățării, un anumit fel de a pune elevul în contact cu materialul nou de studiat, de a conduce comportamentele de învățare ale acestuia în condiții de maximă eficiență. Se estimează, de asemenea, că procesul de învățămînt nu poate atinge eficacitatea dorită, decît atunci cînd metodele și mijloacele implicate sînt privite ca resurse care se susțin reciproc. Prin ele însele luate izolat, mijloacele nu constituie o promisiune de succes. Or, ca mod specific de combinare rațională a resurselor și metodologiilor, strategia ar contribui astfel la sporirea valorii pedagogice a acestora[2], ar crea un potențial superior de acțiune.

Tocmai din aceste motive strategia didactică este considerată ca un veritabil instrument de optimizare a procesului de învățămînt. Aceleași motive ne îndreptățesc să privim elaborarea strategiilor drept o chestiune de concepție, de gîndire a învățării, dar și una de planificare și organizare a variabilelor care concură la realizarea învățării, de coordonare a condițiilor învățării. Strategiile didactice nu sînt, prin urmare, niște construcții abstracte. Ca părți integrante ale procesului de învățămînt, ele sînt concepute și aplicate ca soluții concrete, practice, la problemele specifice de ordin instructiv-educativ care se pun în mod curent. Și cu cît o strategie va fi mai bine definită, mai corect aleasă, cu atît ea va fi mai în măsură să sugereze și tactici de acțiune dintre cele mai eficace, adică operații utile în rezolvarea unor probleme de detaliu, procedee propriu-zise.

Așa cum vom putea deduce din cele ce urmează în această accepțiune strategia didactică se deosebește de ceea ce este un algoritm de acțiune, prin aceea că ea oferă o serie de momente de opțiune, în care se impune manifestarea unui comportament inteligent și creativ, pe cînd algoritmul duce la aplicarea unică și esențialmente mecanică a uneia sau mai multor operații.[3]

[2] *Perfecționarea lecției în școala modernă* (coord. I. Cerghit), E.D.P., 1983, pag. 59; 91—99.

[3] D.P. Ausubel, F.R. Robison. *Învățarea în școală. O introducere în psihologia pedagogică*, (trad.), E.D. P. 1981, p. 211.

2. ÎN CE CONSTĂ ACTUL ELABORĂRII UNEI STRATEGII DIDACTICE?

După Parent J. și Neron Ch.[4] în procesul elaborării unei strategii didactice putem distinge două faze: una de *analiză* și alta de *sinteză*.

Prima vizează examinarea varjabilelor (componentelor) care alcătuiesc contextul situației de învățare în care va funcționa respectiva strategie, inclusiv a factorilor psihopedagogici care influențează învățarea în cadrul acelei strategii. În virtutea acestei evaluări se trece la alegerea acelor elemente care, prin combinarea lor într-un anumit fel, dau contur strategiei dorite, elaborării propriu-zise a acesteia, ca fază integrativă, de sinteză, firește.

Imaginea de ansamblu pe care ne-o formăm asupra complexității de variabile ce alcătuiesc procesul de învățămînt, constituie primul semn de creativitate ce se manifestă în acest caz. Al doilea, este cel al extragerii acelor variabile care par cele mai determinante în circumstanțele date. Cum numărul de variabile este relativ mare, este greu de schițat reguli precise de urmat în elaborarea unei strategii didactice.

3. CARE ESTE CONTEXTUL ÎN CARE SE SITUEAZĂ O STRATEGIE DIDACTICĂ?

Aplicînd metodologia analizei sistemice putem deduce următoarele variabile (și subvariabile) care redau configurația unei situații de învățare a procesului de învățămînt) și anume:

Obiective
Conținut
Resurse →
— Participanți (elevi și profesori)
— Materiale și mijloace
— Echipamente
— Timp
— Cadrul fizic
Metodologii →
— Mod de abordare a învățăturii (tipuri de învățare)
— Metode și procedee
Moduri de organizare →
— Forme de organizare a procesului de învățare
— Modalități de participare (grupare) a elevilor
→ strategie
Evaluare
Retroacțiune ameliorativă.

[4] J. Paret, Ch. Neron, opt. cit.

1. Moduri de abordare a învățării (instruirii) — tipuri de învățare	2. Metode	3. Resurse umane și materiale	4. Modalități de participare a elevilor (grupare)
Învățare prin prezentare-receptare	— expozitive — demonstrative	— persoane (elevi + profesori)	— individuale
Învățare prin descoperire	— dialogație euristică	— materiale didactice	— microgrupale (în echipe) — colective
		— echipamente	— mixte
Învățare motorie (prin acțiune practică)	— experimental factuale — creative	— mediu fizic (local, sală de clasă, atelier, teren agricol, natură etc.)	
Învățare combinatorie (mixtă)	— exerciții practice etc.		

5. ELEMENTE CARE SERVESC LA CONSTITUIREA UNEI STRATEGII

După cum se poate desprinde din cele mai sus enunțate strategia vizează resursele și forma în care aceste resurse sînt organizate și utilizate.

Mai departe, urmează să se examineze

4. FACTORII PSIHOPEDAGOGICI CARE INFLUENȚEAZĂ ÎNVĂȚAREA

Dintre aceștia, cel puțin cîțiva trebuie neapărat luați în considerație în funcție de caracteristicile și cerințele fiecărei strategii luate în parte și anume:

— disponibilitățile personale de învățare ale elevilor (nivelul dezvoltării și funcționării cognitive — inteligență, gîndire, memorie, imaginație, spirit de observație etc.; aparatură conceptuală și operatorie generală și specifică; capacitate de exprimare etc.);
— participarea fizică și mentală a elevilor;
— motivația învățării și voința de-a învăța;
— ritmul individual al învățării;
— organizarea conținutului;
— aplicarea cunoștințelor;
— cunoașterea rezultatelor;
— repetiția etc.

O elaborare avizată, pe temeiuri științifice, nu poate să nu țină seama de asemenea variabile sau subvariabile care condiționează succesul sau insuccesul învățării.

De fiecare dată, problema se pune de a alege și combina variabilele cele mai potrivite în condițiile date, ținînd seama de factorii principali implicați, la un moment dat, în învățare. Cei mai mulți cercetători susțin că variabila care influențează cel mai mult elaborarea unei strategii didactice o constituie *tipurile de experiențe de învățare.*

După cum se știe, elevii pot realiza în moduri diferite învățarea. Unul și același obiectiv major poate fi realizat pe căi diferite; unul și același conținut determinat poate fi prezentat sau studiat în diverse moduri. Un concept poate fi predat, de exemplu, pe cale deductivă, prin prezentarea lui în formă finală, prin enunțarea definiției formulate verbal sau găsită în textul scris, elevului nerămînîndu-i altceva de făcut decît să recepteze și să încorporeze în propria sa structură cognitivă acest concept; să-l raporteze, apoi, la concretizările corespunzătoare (învățare prin receptare). Dar unul și același concept poate fi predat și pe cale inductivă, punînd elevul în contact cu faptele concrete și ajutîndu-l să ajungă prin eforturi proprii la generalizări, la elaborarea conceptului, înainte de încorporarea acestuia în structura cognitivă (învățarea prin descoperire). În fine, se poate recurge la o cale intermediară, inductiv-deductivă, sau deductiv-inductivă, adică la o combinare a învățării prin receptare cu învățarea prin descoperire.

Deci, pentru una și aceeași sarcină se pot întrevedea experiențe diferite de învățare, ca abordări de angajare a elevilor. Fiecare tip de învățare (sau combinare a mai multor tipuri) poate constitui o ipoteză, o alternativă posibilă. Pus în fața unei sarcini de predare-învățare, profesorul se vede nevoit să identifice alternativele posibile, să întreprindă o analiză apreciativă și pertinentă a diferitelor moduri de abordare a învățării să opteze pentru soluția cu șansa cea mai mare de reușită. Or, acesta este un act autentic de decizie strategică, de alegere preferențială.

Dar evaluarea mai multor alternative, urmate de o decizie preliminară se află în strînsă legătură cu examinarea și evaluarea, cu aceeași atenție, a resurselor necesare și disponibile, respectiv a metodelor, materialelor didactice, echipamentelor și modalităților de organizare a muncii elevilor compatibile cu obiectivele și conținuturile date, cu tipul de învățare avut în vedere. Din confruntarea resurselor necesare și a celor care stau la îndemînă, a metodologiilor convenabile, se poate ajunge la imaginarea alternativei optime, reținîndu-se soluția care, virtual, este cea mai bună. S-ar putea întîmpla ca decizia inițială să fie ideală, dar resursele cerute să nu fie disponibile. În acest caz este nevoie să se modifice decizia primară. De exemplu, învățarea prin descoperire (semidirijată sau independentă) se asociază foarte bine metodei experimentului de laborator și organizării în echipe a elevilor, cu condiția asigurării materialelor și echipamentului necesar, a folosirii laboratorului; dar și a unor elevi deprinși deja cu

efectuarea pe cont propriu a unor experienţe cu caracter de cercetare. Sau, învăţarea prin receptare, reclamă metode expozitive şi demonstrative, o muncă frontală cu clasa de elevi, eventual dispozitive, planşe, filme etc. şi echipament de proiecţie etc.; o sală adecvată. Dar prin receptare este şi învăţarea prin lectură, individuală prin excelenţă. Învăţarea motorie preferă cu necesitate exerciţii practice, efectuarea repetată de operaţii pe aparate, maşini unelte etc. în condiţii de atelier sau uzină, executate individual. Variaţia formulelor combinatorii poate fi infinită. Dar ceea ce legitimează alegerea şi combinarea diferitelor resurse şi metodologii rămîne, de fiecare dată, experienţa de învăţare pentru care se optează.

6. TIPURI DE STRATEGII

Clasificarea strategiilor se poate face după criterii diferite: natura obiectivelor (strategii cognitive, afectiv-atitudinale, acţionale); gradul de dirijare a învăţării (algoritmice, semialgoritmice, nealgoritmice sau euristice mixte); logica gîndirii (inductive, deductive, transductive, mixte etc.); gradul de generalitate (generale, specifice etc.).

Dat fiind faptul că, ultimul cuvînt în adoptarea unei decizii strategice îl are, totuşi, tipul de învăţare propus elevilor, acesta este luat drept criteriu de bază, de cele mai multe ori, în definirea unei tipologii a strategiilor didactice. În consecinţă se pot distinge:

— *strategii de învăţare prin receptare*, care prescriu o dirijare mai mult sau mai puţin riguroasă a mersului învăţării. Şi ele pot fi de mai multe feluri: de tip imitativ (învăţare după modele), expozitiv — reproductive, explicativ-intuitive, algoritmice, de învăţare programată, exersare (exerciţiu), de execuţie etc.;

— *strategii euristice*, cu accent pe stimularea eforturilor de muncă independentă, de descoperire, de dirijare redusă, cum ar fi cele explicativ-investigative, cele bazate pe dialog euristic, problematizante, explorativ-observative, experimentat-factuale, ori cele creative (bazate pe exerciţii sau activităţi creative);

— *strategii intermediare sau mixte* — (semidirijate) de tipul celor euristice-algoritmice. Desigur, aplicarea unor strategii diferenţiate şi corelate trebuie să constituie obiectivul unor preocupări statornice şi sistemice în activitatea oricărui cadru didactic, invocîndu-se, de fiecare dată, o argumentaţie ştiinţifică, motivaţii de valoare, de calitate şi eficienţă şi nu o construcţie a acestora din simplă intuiţie şi improvizaţie. Decizia strategică de ordin didactic îi aparţine celui de la catedră, ca factor de conducere a procesului de învăţămînt. El răspunde de calitatea instruirii, a strategiilor puse în acţiune.

7. ATITUDINI: RUTINĂ ŞI INOVAŢIE ÎN ADOPTAREA STRATEGIILOR DIDACTICE

Analizate din punct de vedere al caracterului lor, strategiile aplicate în activitatea didactică şi educativă cotidiană se încadrează în mai multe categorii, dezvăluind atitudini tot atît de deosebite.

Există învăţători şi profesori, care nu de puţine ori, acţionînd în virtutea inerţiei, utilizează *strategii de rutină*, bazate pe automatisme (deprinderi şi obişnuinţe) rigide, rezultat al unor îndelungate repetiţii şi stereotipizări, care au şablonizat pe nesimţite munca lor de la catedră. Aceştia au tendinţa să menţină mereu în actualitate aceleaşi practici relativ învechite, să trateze invariabil, în aceleaşi maniere, problemele didactice curente, să folosească aceleaşi combinaţii de metode, procedee, mijloace etc., adesori inadecvate unor situaţii noi. Din păcate, ei nu se mai străduiesc să conceapă şi să încerce şi alte soluţii, să amelioreze continuu formele odată fixate; nu sînt conştienţi de faptul că o muncă bazată pe „strategii de-a gata" ascunde în sine pericolul accentuării rutinei şi al monotoniei, al oboselii şi trăirii unor nesfîrşite insatisfacţii profesionale.

Alte cadre didactice, beneficiind de o bogată experienţă la catedră, îşi bazează cu ingeniozitate *alegerea strategiilor pe complexe de deprinderi*, ca moduri mai generale şi mai simple de abordare a predării. Asemenea strategii devin uşor aplicabile în situaţii de învăţare noi, au un caracter generalizat, răspund unor categorii largi de probleme, cu şanse de a fi eficace şi mereu perfecţionate.

În fine, se pot distinge *strategii novatoare, creative*, elaborate cu măiestrie de înşişi cei care predau, pentru probleme pentru care strategiile cunoscute nu dau nici o soluţie precisă. Prin contrast cu cei care adoptă strategii rutiniere, cadrele didactice cu preocupări de inovaţie, pornesc de la ideea că orice practică existentă este supusă degradării, se depreciază, şi mai devreme sau mai tîrziu va trebui să fie modificată sau înlocuită cu altceva, cu ceva nou şi diferit, de calitate superioară. Fundamentul strategiei novatoare rezidă în înlăturarea a ceea ce este vechi, desuet, depăşit, în îmbrăţişarea noului, în crearea unui nou tip de activitate.

Un bun învăţător sau profesor, în calitate de conducător al procesului de învăţămînt, poate şi trebuie să dea frîu liber gîndirii şi imaginaţiei sale creatoare, adoptînd strategii novatoare, în sensul dezvoltării unor moduri noi de abordare a predării (instruirii) sau al găsirii unor modalităţi noi de organizare şi combinare a resurselor şi metodologiilor de instruire, dacă nu chiar de experimentare a unor noi metode şi procedee.

Raţionalitatea lecţiei

Prof. dr. VASILE POPEANGĂ

Înţelegem prin raţionalitate o caracteristică specifică a lecţiei ca acţiune umană de a avea o structură ordonată, guvernată de reguli logice menite să asigure funcţionalitatea actului de predare-învăţare. Organizarea judicioasă, raţională, a lecţiei se realizează prin stabilirea de relaţii logice între diferitele ei componente, integrate în structura activităţii didactice în raport cu funcţia pe care o îndeplinesc în procesul de învăţămînt. Raţionalitatea ca dimensiune a lecţiei este o expresie a organicităţii componentelor ei.

Raţionalitatea implică *unitatea lecţiei*, pe care o definim ca pe o proprietate a ei de a fi în cursul desfăşurării o totalitate instructiv-educativă, un ansamblu coerent de informaţii, a căror comunicare şi valorificare educativă e facilitată de metode şi instrumente tehnice adecvate. Asigurarea raţionalităţii lecţiei implică şi respectarea unui *sistem de reguli metodologice* de natură logică menite să ghideze acţiunea educativă şi să guverneze relaţiile dintre componentele actului de predare. Aceste reguli metodologice ghidează însă şi raţiunea educatorului în momentul elaborării proiectului lecţiei, în realizarea lui şi în evaluarea situaţiilor educative ivite în timpul predării[1]. Valoarea pedagogică a regulilor metodologice nu trebuie supraapreciată. Ele constituie coordonate ale acţiunii didactice prin raportare la valorile *compatibil* şi *incompatibil* cu conţinutul lecţiei şi obiectivele urmărite. Acţiunea este gîndită şi regîndită în permanenţă de educator în raport cu contextul psiho-social în care se desfăşoară lecţia, cu logica ştiinţei respective şi cu reacţiile elevilor.

Regulile metodologice menite să asigure raţionalitatea lecţiei la a căror analiză succintă vom proceda sînt următoarele: 1) convergenţa funcţională sub raport pedagogic a componentelor structurale ale lecţiei, 2) respectarea regulilor care ne conduc spre informaţie valide în actul comunicării, 3) compatibilitatea între componentele taxonomice, informaţionale, metodice, instrumentale şi organizatorice ale lecţiei şi 4) explicarea termenilor utilizaţi în fluxul informaţional pentru a se realiza o cît mai pronunţată concordanţă a repertoriilor celor doi parteneri ai comunicării pedagogice.

1. Lecţia ca *acţiune construită* (proiectată, realizată şi evaluată) are în structura sa mai multe componente aflate în interacţiune: participanţi (subiect şi obiect), substanţă informaţională (volum de informaţii care prezintă resurse educative), categorii teleologice (obiectiv, scop) prezente în orice acţiune umană, metode (structură metodică) instrumente tehnice (clasice şi moderne) şi comportamente specifice (educator şi educat). Alegerea acestor componente e reglată de principii şi norme pedagogice. Încă din momentul proiectării lecţiei se ridică întrebările: ce valoare pedagogică trebuie să acordăm acestor componente? şi există o ierarhie a lor? Pornind de la constatarea că aceste componente îndeplinesc funcţii deosebite în actul comunicării informaţiilor, putem conchide că între ele trebuie stabilită o ierarhie în funcţie de rolul lor pedagogic. Comportamentul intelectual şi afectiv al educatorului ca şi apelul la metode şi instrumente tehnice vizează realizarea obiectivelor lecţiei ca element ierarhic al construcţiei ei.

Obiectivele lecţiei îndeplinesc o funcţie integratoare a operaţiilor intelectuale din cadrul ei, a acţiunilor cu instrumentele tehnice de lucru şi a metodelor utilizate pentru comunicarea informaţiilor şi decodificarea lor. Într-o lecţie, ca în orice activitate umană, există unităţi funcţionale unificate prin intermediul obiectivelor[2]. În cadrul unei lecţii, în raport cu conţinutul comunicat, există acţiuni cu instrumentele de lucru, operaţii intelectuale şi acte, care sînt integrate prin intermediul obiectivelor. Metoda e, şi ea, un mecanism integrat în lecţie. Oricare ar fi, metoda nu are autonomie, ci vizează realizarea obiectivelor informative şi formative ale lecţiei. La fel şi instrumentele tehnice. Dacă într-o lecţie, propunătorul utilizează un aparat de proiectare a imaginii — aspectomat, retroproiector, epidiascop —, el urmăreşte să întărească baza perceptivă a informaţiei transmise încît aceasta să fie asimilată temeinic de către elevi. Instrumentele tehnice contribuie la asimilarea temeinică a informaţiilor noi şi oferă posibilităţi sporite de înţelegere a mesajului educativ. În fond, în aceste posibilităţi rezidă virtutea lor de a aduce o contribuţie particulară la asimilarea conceptelor[3]. Aşadar,

[1] Paul K. Feyerabend, *Valabilitatea regulilor metodologice*, în vol. „Istoria ştiinţei şi reconstrucţia ei conceptuală", antologie întocmită de Ilie Pîrvu, Editura Ştiinţifică şi Enciclopedică, 1981, p. 321.

[2] B. Zörgö (coordonator), *Probleme fundamentale ale psihologiei*, Editura Academiei R.S. România, 1980, p. 264.

[3] Maurice Debesse, Gaston Mialaret, *Traité des sciences pedagogiques*, tome 5, P.U.F., 1974, p. 135.

funcționalitatea pedagogică a metodelor și a instrumentelor tehnice constă în contribuția pe care ele o aduc la achiziția unui nou comportament. Atunci cînd lecția este astfel proiectată și realizată încît metodele și mijloacele tehnice sînt integrate în structura ei ca elemente funcționale ce vizează realizarea obiectivelor propuse, ea dobîndește calități de unitate pedagogică și de construcție rațională. Raționalitatea lecției rezultă din corelarea organică a componentelor ei, subordonate obiectivelor fixate. Statutul pedagogic al acestor componente ale structurii lecției este de a fi dependente sub raport funcțional de conținutul transmis. Respectînd acest statut, asigurăm raționalitatea lecției. Convergența lor, în sensul organizării direcționate de obiectivele urmărite, constituie o modalitate de asigurare a raționalității lecției și a corelațiilor logice dintre informații și obiective, metode și obiective, tehnici de muncă și obiective.

Unitatea lecției este constituită prin corelații logice între elementele ei funcționale. Unitatea e deteriorată prin abordarea unilaterală a structurii ei și prin supraaprecierea metodei sau tehnicilor instrumentale. În special cele din urmă au dobîndit o pondere supralicitată în evaluarea lecției, acordîndu-li-se virtuți „magice" în procesul instruirii[4]. Tehnica accentuează caracterul de spectacol al lecției, înviorează comportamentul elevilor și facilitează asimilarea detaliilor. Ea a devenit un element al structurii lecției. Problema pedagogică pe care trebuie s-o rezolve educatorul nu e determinată de prezența instrumentelor tehnice, ci de modul cum sînt utilizate de către educator pentru a facilita comprehensiunea de către elevi a informațiilor și efectuarea corectă a operațiilor cu ele, care sînt obiective cognitive ale lecției.

2. Prin intermediul informațiilor științifice transmise, lecția devine un proces specific de cunoaștere a realității și ca atare ea se supune logicii științei. Această disciplină are ca obiect cercetarea demersului cunoașterii: formarea noțiunilor, elaborarea definițiilor, teoremelor și demonstrațiilor. Obiectele de învățămînt predate în școală nu constituie știința în plenitudinea ei, ci știință reconstituită, ordonată în raport cu legile psihologice ale actului învățării. Comunicarea informațiilor în cadrul lecțiilor e o activitate de reconstituire științifică. Actul comunicării pedagogice dobîndește un caracter ordonat dacă e organizat și desfășurat pe baza regulilor logice care guvernează succesiunea judecăților încît una să derive din alta. Fie că e vorba de o inferență imediată sau de una mediată ca în raționament, înlănțuirea cunoștințelor este de tipul premisă-concluzie. Deducerea enunțurilor unul din altul dă informațiilor un caracter ordonat, înlănțuit logic, care asigură unitatea rațională a lecției și coerența activității intelectuale desfășurate de educator și elevi. Fiind vorba de succesiune de tip premisă-concluzie, este natural să fie respectată legea rațiunii suficiente în înlănțuirea judecăților. Numai astfel inferența devine validă.

Metoda logică utilizată în comunicarea informațiilor poate fi inductivă (formularea exemplelor — analiza lor — abstractizarea și generalizarea) sau deductivă. Inducția poate fi folosită în predarea lecțiilor la un mare număr de obiecte. În lecția de gramatică de la clasa a III-a cu tema „Verbul", primul moment al ei este formularea exemplelor. Ordinea activității intelectuale se bazează pe inducție în această lecție. În alte lecții, demersul pedagogic ia o formă deductivă. În clasa a X-a, cînd se studiază tema „Nutriția", modul deductiv asigură succesiunea logică a informațiilor. Inițial, se vorbește de schimbul de substanță, energie și informații pe care orice organism îl are cu mediul înconjurător. După aceea se explică procesul nutriției, modul de hrănire heterotrof și necesitățile nutritive ale animalelor[5]. Comunicarea deductivă a informațiilor dobîndește caracter logic prin corelarea judicioasă a propozițiilor (judecăților), încît fiecare judecată să constituie o premisă pentru următoarea, contribuind astfel la întemeierea ei logică. Astfel succesiunea devine o logică a consecințelor, guvernată de legile identității, noncontradicției și terțiului exclus.

Comunicarea pedagogică are în structura sa propoziții descriptive, prin care se prezintă informațiile referitoare la obiecte și fenomene din natură. Prin propozițiile descriptive se lărgește orizontul de cunoaștere al elevului. În structura comunicării pedagogice mai există însă o grupă de propoziții, care exprimă norme menite să stabilizeze comportamentul elevilor. Aceste enunțuri care exprimă sfaturi, recomandări, norme privind conduita elevului în raport cu natura sau în raporturile cu semenii săi constituie clasa propozițiilor prescriptive[6]. Dacă propozițiile descriptive se constituie pe baza valorilor logice de adevăr și fals, cele prescriptive ne orientează gîndirea spre alte valori: obligator, permis, interzis. Acestea sînt categorii ale logicii deontice[7]. Respectarea propozițiilor prescriptive se concretizează în acțiune. Dacă respectăm aserțiunea „cunoașterea dirijează acțiunea", atunci este necesar ca în comunicarea pedagogică judecățile prescriptive (și operatorii deontici-

---

[4]. I. Jinga, I. Negreț, *Cum se elaborează corect „strategiile" didactice optime*, „Revista de pedagogie", nr. 4/1982, p. 51.

[5] Gr. Strungaru și colaboratorii, *Biologie*, clasa a X-a, E.D.P., p. 54.

[6]. C. Popa, *Teoria acțiunii și propozițiile prescriptive*, „Forum", nr. 11, 1970, p. 33.

[7]. G.H. von Wright, *Normă și acțiune*, Editura Științifică și Enciclopedică, 1982.

obligator, permis și interzis)— să fie interpretate descriptiv („ca forme schematice de propoziții exprimînd judecăți despre norme"[8]. Procedînd astfel, asigurăm unitatea logică a actului comunicării pedagogice.

3. Pentru a asigura unitatea lecției este necesar ca propunătorul să stabilească legături firești între elementele și momentele desfășurării ei. Ce regulă metodologică guvernează interrelațiile dintre elemente atît de diverse? Lecția va dobîndi unitate rațională dacă într-un moment al desfășurării ei punem în relație elemente funcționale compatibile sub raport pedagogic. Într-o lecție de matematică, apelul la povestire sau expunere magistrală — ca metode de predare — e forțat pentru faptul că metodele acestea sînt incompatibile cu conținutul. Dacă explicăm tema „Egalitatea laturilor opuse ale unui paralelogram", apelul la demonstrație și exercițiu se va dovedi fructuos pentru faptul că metoda îl va ajuta pe propunător să fundamenteze adevărul aserțiunii că laturile opuse ale unui paralelogram sînt egale. În acest caz, cele două elemente ale lecției — conținutul noțional și metoda utilizată — pot sta împreună simultan sub raport funcțional. Operăm cu termenul de compatibilitate în sensul de unitate funcțională realizată în cadrul lecției prin utilizarea simultană a două elemente pedagogice care se sprijină reciproc și nu se îndepărtează prin neconcordanță sau autonomie funcțională. Povestirea și expunerea într-o lecție de matematică prezintă o autonomie funcțională fiindcă nu sînt corespunzătoare conținutului, care, în acest caz, e compatibil cu interogarea, demonstrația, exercițiul și nu cu demersul discursiv. În cadrul demersului pedagogic se realizează cîteva unități funcționale fundamentale prin cooperarea a două elemente incluse în structura lecției. Relevăm valoarea următoarelor corelații: conținut — obiective pedagogice, conținut — metode de predare, flux informațional — instrumente tehnice utilizate, jocul didactic (îmbinare de elemente ludice și cognitive).

4. În admirabila carte a lui George F. Kneller, *Logica și limbajul educației*, găsim această aserțiune: „Preocuparea pentru o gîndire clară implică o preocupare egală pentru limbajul în care sînt exprimate ideile"[9]. Înțelegerea de către elevi a termenilor utilizați, a sensului lor, le va da posibilitatea să opereze cu ei în mod corect. Prevenirea *erorilor de judecată implică o activitate* prealabilă și complementară de clarificare a limbajului utilizat de elev și educator.

Actul educativ debutează prin folosirea unui limbaj cotidian, cultivat nesistematic și, în unele cazuri, chiar necultivat și rudimentar. Forma de exprimare a conținutului pieselor de lectură din primul an de școală poartă pecetea limbajului cotidian. Pe măsură ce copilul înaintează în procesul de învățămînt, în dialogul educativ apar termeni tehnici, simboluri și termeni cu semnificații multiple. Pedagogia aduce și ea în dialogul educativ termenii săi legați de procesul învățării: lectură, paragraf, dicționar, temă, text, rezumat etc. Studiul obiectelor de învățămînt îmbogățește vocabularul elevilor cu noi termeni. În manualul de citire pentru clasa a II-a vom găsi termeni care depășesc sfera limbajului cotidian al unor elevi: țarină, clinchet, sevă, avalanșă, tilincă, datină, hoardă, recuperare. Încă din clasa a II-a se utilizează simbolurile ca în exercițiile $5 - a = 3$; $4 - a = 2$. Piesa „Veverița" de Mihail Sadoveanu se remarcă prin dificultățile de limbaj datorită termenilor: minuscul, dezastru, a fîlfîi, a se furișa. În textul „Visul împlinit" după L. Blaga există propoziții care solicită explicații pentru a ajuta pe elevi să înțeleagă mesajul lecției. În clasele următoare informația utilă menită a fi predată se îndepărtează și mai mult de limbajul cotidian, dînd textelor o densitate informațională evidentă. Textul „Carpații Meridionali" din manualul de geografie pentru clasa a XII-a are în structura sa 68 de termeni proprii, explicațiile privind „Carpații de curbură" cuprind 54 de termeni proprii. În manualele de biologie încărcătura e și mai pronunțată. În manualele de literatură apar termeni artistici, literari și filozofici care solicită explicații.

Considerăm că aceste date ca și experiența pedagogică a fiecărui educator sînt suficiente pentru a întemeia concluzia că pe parcursul școlarizării elevul este pus în contact cu un limbaj care este încărcat sistematic cu expresii cu semnificații multiple și cu simboluri științifice. Un asemenea limbaj care se îndepărtează de cel firesc poartă pericolul utilizării incorecte și al confuziilor. În aceste situații pedagogice lecția nu mai are un caracter rațional, nu mai este o unitate a comunicării și a gîndirii. De aceea, explicarea sensului cuvîntului se impune ca o modalitate logică de realizare a lecției ca unitate a comunicării și a gîndirii, a perceperii nedistorsionate a realității.

Asigurînd ordinea logică a succesului informațiilor, apropiem logica didactică de cea a științei. O asemenea ordine de învățare determinată de logica informațiilor concordă ea cu structurile mentale ale elevului și cu interesele lui cognitive? Întrebarea a primit răspunsuri diferite după accentul pus pe logica informațiilor — ordinea logică e prioritară — sau pe specificul dezvoltării psihice a copilului. G. E. Kneller optează pentru o *via media* între cerințele logice și psihologice. I. Nicola optează pentru un echilibru „ce se realizează între cele două categorii de cerințe"[10]. Corelația

[8]. *Idem*, p. 152.
[9]. Vezi capitolul „Analiza formală", p. 136.

[10]. I. Nicola, *Pedagogie școlară*, E.D.P., 1980 p. 246.

dintre ordinea logică și cea psihologică trebuie analizată prin prisma unității psihice și a dezvoltării copilului ca obiect al actului educativ. Informațiile comunicate sînt organizate în unități distincte în raport cu capacitatea de asimilare a copilului. Ordinea logică și cea psihologică a actului învățării constituie o unitate pedagogică funcțională, în sensul că se sprijină reciproc. De exemplu, în stadiul preoperațional al dezvoltării copilului metodele vor fi alese cu scopul de a facilita operațiile lui cu obiectele, în stadiul operațional elevului îi va fi oferit numai „suportul senzorial reprezentat de imaginile concrete ale exemplelor de însușiri esențiale", pentru ca în stadiul logic abstract însușirile esențiale să fie raportate la structurile sale mentale fără intervenția suporturilor concrete[11].

Dezvoltarea logicii formale și simbolice a mărit numărul regulilor metodologice la care raportăm activitatea didactică pentru a realiza *succesiunea rațională a informațiilor, compatibilitatea elementelor structurale ale lecției* și *organizarea judicioasă a acțiunii*. Dacă în organizarea informațiilor respectăm cerințele stabilite de logica formală, desfășurarea lecției implică respectarea categoriilor deontice, în raport cu care educatorul își reglează comportamentul. Actele sale corecte sub raport etic și pedagogic sînt permise, cele incorecte interzise, iar cele necesare, obligatorii. Intervin așadar functorii deontici: obligator, permis, interzis. Pedagogia a fixat anumite reguli ca modalități de realizare a situațiilor educative optime într-o lecție. De exemplu, unui educator i se cere să fie corect și drept în evaluările făcute, punctual, răbdător etc. În lumina acestor cerințe anumite acte ale sale pot fi raportate la functorii deontici. Așa sînt întîrzierea de la lecții (interzisă), maltratarea elevilor (interzisă), punctualitatea (obligatorie), respectul adevărului (obligatoriu), penalizarea elevilor (permisă), încurajarea (permisă) și altele. Unele se referă la transmiterea informațiilor: corectarea erorilor (obligatorie), explicarea unei informații la cererea elevului (obligatorie), iar altele la relațiile dintre elevi.

Raționalitatea lecției se asigură prin respectarea tuturor regulilor stabilite de logica formală și deontică pentru organizarea informațiilor și desfășurarea acțiunii educative. Respectarea exigențelor psihologice ale metodelor utilizate e un factor care asigură raționalitatea și unitatea ei. Ordonarea rațională a comunicării pedagogice, precizia conceptelor, rigoarea definițiilor, normalitatea relațiilor educator-educat, organizarea judicioasă a acțiunii didactice și respectarea regulilor unei activități educative ghidată de valori etice imprimă lecției calitatea de acțiune educativă unitară în articulațiile ei, formativă prin explicații, argumente și trăiri afective și eficientă pe planul cizelării conduitei. Sînt calități care conturează dimensiunea ei rațională.

[11]. D.P. Ausubel, F.G; Robinson, *Învățarea în școală*, traducere din limba engleză de L. Gavriliu și S. Lăzărescu, E.D.P, 1981, p. 221.

În sprijinul perfecționării educatorilor

(Urmare din pag. 13)

mente de partid și de stat privind educația și învățămîntul, studii, culegeri etc., constituind un ajutor prețios pentru munca de informare a profesorilor, a tututor cadrelor didactice.

Conceput și realizat, deci, într-un mod propriu — problemele prezentate selectiv și sintetic dar, foarte dens în același timp, întregite de bibliografie și temele de cercetare — Cursul de pedagogie pentru profesori al Universității „Al. I. Cuza" din Iași își va îndeplini cu siguranță funcția de „ghid" pentru perfecționarea profesorilor.

În legătură cu educația morală, obiectivele formulate vizează în mod deosebit formarea conștiinței morale (p. 138—141). Nu se fac referiri la raportul dintre conștiința și conduita morală, la mecanismul psihologic de formare a lor, elemente care ni se par indispensabile pentru ca profesorii să poată acționa conștient în actul educațional.

Pentru unitatea cursului ar fi fost util să se prezinte principii specifice fiecărei componente a educației comuniste și nu numai cele ale educației fizice și estetice (acestea sînt enunțate de trei ori la pagini diferite: 159—163; 178 și 199). Principiile comune tuturor componentelor educației se simte nevoia să fie tratate la începutul capitolului (III) pentru ca apoi, trecîndu-se la fiecare componentă în parte, să se urmărească particularizarea lor și principiile specifice.

La caracterizarea vîrstelor școlare (cap. VI) ar fi avut o importanță deosebită precizarea unor consecințe de ordin pedagogic, care de obicei lipsesc din toate cursurile de pedagogie.

Cu privire la programele școlare ca documente în care se concretizează conținutul învățămîntului, considerăm că ar fi fost necesar să se compare diferitele modalități de organizare a lor — liniar, concentric, în spirală — subliniindu-se avantajele și neajunsurile.

În ceea ce privește spațiul acordat diferitelor teme, luînd în considerare prioritatea lor, ni se pare că nu în toate cazurile s-a păstrat proporția necesară. Să dăm doar un exemplu: în timp ce temei despre „obiectivele" activității instructiv-educative îi sînt rezervate 23 de pagini, „întruirea programată" este prezentată în 25 de pagini, iar „mijloacele de învățămînt" în 30 de pagini.

Referitor la pregătirea profesorului pentru profesiune considerăm că ea nu pre upune numai pregătire științifică de specialitate, plus pregătire psihopedagogică, ci și o cultură politico-ideologică (element al culturii generale pentru alte profesiuni). Toate aceste laturi ale pregătirii sale decurg din funcțiile sociale pe care le are profesorul în societatea noastră socialistă (specialist într-un anumit domeniu-educator-formator, propagandist activ pentru traducerea în viață a politicii partidului și statului nostru). Datorită funcțiilor respective, însăși perfecționarea cadrelor didactice se realizează continuu în aceste trei direcții.

Ținuta științifică deosebită a cursului, maniera proprie de tratare a problemelor, dar și accesibilitatea lui îl situează între lucrările fundamentale ce trebuie incluse în bibliografia de bază a perfecționării fiecărui profesor. În această situație, devine necesară răspîndirea lui prin intermediul unei edituri, pentru a se elimina consecințele ce decurg din statutul său actual, acela de curs multiplicat numai pentru cadrele didactice care își fac perfecționarea la Universitatea „Al. I. Cuza" din Iași.

Formarea comportamentului democratic participativ la elevi şi studenţi — obiectiv prioritar al programelor de formare pentru participare

Conf. univ. dr. DIDINA BĂRBULESCU lect. univ. dr. PAULA CONSTANTINESCU

NOUA CALITATE ÎN SFERA VIEŢII SOCIALE nu este posibilă fără participarea largă a maselor la conducerea societăţii, la elaborarea şi împlinirea optimă a programelor de dezvoltare şi perfecţionare a societăţii. „...Democraţia socialistă constituie o necesitate obiectivă pentru afirmarea conştientă a maselor populare la conducerea tuturor sectoarelor de activitate"[1], la „conducerea şi făurirea conştientă a propriului său viitor, viitorul comunist."[2]

Extinderea şi desăvîrşirea democraţiei socialiste implică în mod obiectiv o înaltă conştiinţă social-politică şi profesională a fiecărui cetăţean şi o conduită participativă democratică. Acestea nu se formează spontan — nu apar de la sine — ci se dezvoltă prin sistematice influenţe educative, încă de pe băncile şcolii, ale facultăţii, pe tot parcursul anilor de studiu. Formarea şi dezvoltarea conduitei participative în spiritul valorilor social-umane trebuie să devină un obiectiv major al întregului sistem educaţional din şcoli şi facultăţi.

I. *SISTEMUL CONDIŢIILOR PSIHOPEDAGOGICE CARE CONCURĂ LA GENEZA ŞI MANIFESTAREA CONDUITEI DEMOCRATICE PARTICIPATIVE.* Procesul de geneză şi dezvoltare a conduitei participative nu poate fi înţeles şi proiectat ştiinţific şi nici realizat cu eficienţă formativă, fără să cunoaştem şi să avem în vedere componentele ei structurale şi implicit condiţiile interne,psihologice ale personalităţii, care concură la apariţia şi manifestarea ei. Aceste componente structurale ale comportamentului participativ trebuie să devină obiective formative ale strategiilor educative. Cultivarea şi dezvoltarea lor constituie o condiţie psihopedagogică fundamentală pentru apariţia şi obiectivarea comportamentului în acţiuni. De aceea considerăm absolut necesară şi utilă dezvăluirea lor.

1. În structura intimă a conduitei democratice participative un loc important îl are *conştiinţa participării sociale*, izvorîtă dintr-o înaltă conştiinţă social-politică, precum şi *conştiinţa de sine*, a rolului şi statutului social al fiecăruia. Bine formate şi dezvoltate, ele contribuie la conştientizarea demersurilor şi actelor participative, la mobilizarea şi orientarea eforturilor şi capacităţilor individuale de participare socială, precum şi la declanşarea, impulsionarea şi susţinerea manifestărilor social-participative ale acestuia.

Înarmarea elevilor şi studenţilor cu o înaltă conştiinţă social-politică şi formarea conştiinţei de sine şi a conştiinţei participării sociale trebuie să devină obiective prioritare ale programelor instructiv-educative din şcoli şi facultăţi, întrucît ele constituie condiţii psihopedagogice fundamentale pentru formarea şi manifestarea conduitei democratice, participative.

2. În proiectarea şi utilizarea strategiilor de formare a conştiinţei social-participative este necesar să avem în vedere *formarea tuturor dimensiunilor structurale ale conştiinţei*, mai precis a componentelor ei: *cognitivă motivaţional-afectivă, axiologică şi volitiv-acţională.* Realizarea cu succes a acestor obiective formative este o altă condiţie psihopedagogică pentru constituirea şi manifestarea conduitei social-participative.

3. *Conştiinţa participării sociale* se formează pe baza cunoaşterii şi înţelegerii necesităţilor, problemelor şi legităţilor sociale, a însuşirii conştiente a ideologiei şi a concepţiei social-politice înaintate.Ea presupune conştientizarea datoriilor şi responsabilităţilor civice şi morale, a drepturilor şi libertăţilor social-politice; implică cunoaşterea şi înţelegerea cerinţelor, direcţiilor şi

[1] Nicolae Ceauşescu, *Raport la Conferinţa Naţională a P.C.R.*, Editura Politică, pag. 42, 1982.

[2] Nicolae Ceauşescu, *Cuvîntare la Consfătuirea de lucru pe problemele muncii organizatorice şi politico-educative din 2-3 august 1983*, Editura Politică, Bucureşti, 1983, pag. 19.

sarcinilor de participare, precum și perceperea corectă a sensului și utilității sociale a programelor, acțiunilor și măsurilor. Totodată, ea presupune: conștientizarea și evaluarea posibilităților și aptitudinilor de participare, cunoașterea și înțelegerea corectă a cadrului socio-organizațional și a formelor de participare, precum și o viziune clară asupra modului optim de participare și realizare a programelor și acțiunilor. *Înfăptuirea acestui ansamblu de cerințe și obiective psihopedagogice constituie o condiție indispensabilă a formării dimensiunii cognitive (raționale) a conduitei participative cît și a celor axiologice și motivaționale.*

4. Participarea democratică este participarea social-politică conștientă și constructivă generată și susținută de forțuri lăuntrice, de resortul motivațional intern al individului, de idealurile, interesele, sentimentele, convingerile și aspirațiile lui social-politice. Formarea acestor componente constitutive ale resortului motivațional intern înseamnă, de fapt, crearea factorului energetic de autopropulsie a conduitei participative-democratice. Totodată, formarea lor este o condiție indispensabilă a autoangajării plenare a eforturilor și capacităților individului în acțiuni sociale participative.

Conduita participativă nepropulsată și nesusținută de resortul motivațional intern, dictată și condusă numai din afară se obiectivează greu, sporadic, se manifestă numai cînd este supravegheată, controlată, constrînsă și obligată să se manifeste. De aceea este necesar să intensificăm în școli și facultăți preocupările pentru cultivarea idealurilor, aspirațiilor, sentimentelor, convingerilor social-politice, morale și profesionale superioare, pentru formarea la elevi și studenți a unui puternic resort motivațional pozitiv, care să declanșeze sistematice conduite sociale-participative, să autoimpulsioneze eforturile, capacitățile și abilitățile lor de participare, în spirit revoluționar.

5. În strategiile de formare a conduitei participative democratice *o atenție majoră trebuie acordată, de asemenea, formării componentei operaționale — habitudinale a comportamentului, concretizată în abilități capacități, aptitudini, obișnuințe*, fără de care conduita nu s-ar putea manifesta, nu s-ar putea obiectiva în acțiuni participative.

6. La nivel superior de structurare și funcționalitate, conduita participativă reprezintă sinteza și funcționalitatea optimă a componentelor ei: cognitivă (rațională), motivațională, volitivă, axiologică și habitudinală (operațională). În sistemul acestor componente rolul supraordonat revine componentei axiologice, care filtrează opțiunile, le selectează valoric și direcționează în sens pozitiv manifestările participative.

În strategiile de acțiune educativă pentru formarea conduitei democratice-participative se impune să avem în vedere *realizarea optimă a tuturor componentelor anterior menționate și să conducem demersul formativ pentru structurarea filtrului axiologic, care are rol major în determinarea opțiunilor, cît și în geneza deciziilor și în alegerea acțiunilor și programelor de participare.* O condiție de bază pentru formarea filtrului axiologic o constituie conștientizarea și interiorizarea criteriilor și principiilor axiologice, formarea raționamentului axiologic și a capacității de discernămînt la elevi și studenți, precum și formarea unei concepții și științe social-politice înaintate.

7. *Conduita democratică — participativă se caracterizează prin sensibilitate, receptivitate și aderiune la finalitățile și problemele social-politice și capacitate de implicare în rezolvarea lor, prin filtrarea axiologică a opțiunilor și valorificarea responsabilă a libertății de acțiune, prin capacitate de discernămînt și atitudine constructivă în actul participativ, prin simțul de răspundere, cutezanță, principialitate, inițiativă și perspeverență atît în elaborarea, cît și în înfăptuirea deciziilor și programelor social-politice.* Toate aceste valori morale și psiho-intelectuale implicate în conduita democratică participativă trebuie să devină obiective formative ale programelor educative de formare a elevilor și studenților pentru participare socială.

8. Bazată pe simțul responsabilității sociale, *conduita democratică participativă solicită și angajarea competentă social-politică a individului, și capacitatea de inovație și creație în planul activităților social-politice.* Manifestarea lor în elaborarea și realizarea deciziilor și programelor social-politice este o condiție importantă pentru asigurarea eficienței acestor activități.

9. *Conduita democratică participativă este prezentă și se manifestă și la nivelul activităților de conducere.* În sistemul democratic funcția de conducere nu este exercitată numai de cîteva persoane alese, ci are extensiune la nivelul masei. Toți membrii colectivității au dreptul și obligația de a participa la aceasta. De aceea, încă din școală fiecare elev și student trebuie învățat și obișnuit să participe sistematic la activitatea social-politică, la cucerea ei. În acest scop, fiecare să aibă sarcini și responsabilități precise, să fie pus simultan în situația de executant al deciziilor și programelor social-politice, cît și în situația de conducător al unui aspect al acestei activități.

10. Participarea social-politică solicită și angajează un fond bogat de capacități, abilități, aptitudini și deprinderi social-politice și pedagogice, intelectuale și organizatorice, care trebuie formate încă din școală. În scopul realizării cu succes a sarcinilor de conducere considerăm absolut necesar să formăm la elevi: *capacitatea și obișnuința de a colabora și coopera în rezolvarea sarcinilor, de a desfășura muncă colectivă, de a fi sociabil și de a răspunde adecvat la solicitări; abilitatea de a transmite mesaje maselor și a le mobiliza la acțiuni, precum și obișnuința*

de a le antrena și stimula la conducere. În același scop se impune de asemenea, să le formăm abilități, capacități și obișnuințe de: organizare, planificare, programare, coordonare, elaborare, control, îndrumare, evaluare și raportare corectă, care sînt indispensabile în realizarea sarcinilor de conducere.

Condiția fundamentală pentru formarea capacităților, abilităților și obișnuințelor menționate o constituie activitatea elevilor și studenților, participarea lor la înfăptuirea unei game variate și bogate de activități social-politice, la realizarea diverselor aspecte ale acestei activități. Astfel, *elevii și studenții vor fi angajați în sarcini:* (a) de elaborare (a deciziilor privind activitatea lor, a programelor social-politice, a materialelor necesare în desfășurarea acestei activități); (b) de soluționare a unor probleme și situații ivite în muncă și în colectivitatea în care trăiește; (c) de organizare, control și îndrumare (a activității și colectivității); (d) de educare și formare a colectivității din care fac parte. Înfăptuirea acestor multiple și variate sarcini și activități social-politice prilejuiește exersarea amplă și formarea la elevi și studenți a capacităților, abilităților și obișnuințelor necesare în acest domeniu de activitate.

11. Un alt aspect important de realizat în procesul de cultivare a conduitei democratice îl constituie formarea capacității și obișnuinței individului (respectiv, a fiecărui elev și student) de a se raporta adecvat la membrii colectivității în care trăiește, sau pe care-i reprezintă, de a fi receptiv la sugestiile și propunerile lor, la problemele care-i frămîntă și a se implica în soluționarea corectă a acestora, precum și cultivarea capacității de a-i reprezenta optim, (cu simțul de răspundere) la diverse organe de decizie și la diferite nivele de participare și a le prezenta corect situațiile, propunerile și problemele lor în fața forurilor de decizie.

12. Conduita democratică participativă implică respectarea centralismului democratic, a drepturilor și libertăților organelor superioare de a controla și a decide și sprijinirea lor în a-și exercita corect aceste drepturi. Acest aspect al conduitei democratice trebuie realizat mai bine prin strategiile educaționale, deoarece cercetările întreprinse de noi în rîndul studenților și elevilor arată și unele interpretări și înțelegeri greșite ale acestui principiu democratic.

13. Conduita democratică participativă este incompatibilă cu orice manifestare anarhică, cu orice încălcare a legilor țării, a normelor de conviețuire socială, a principiilor de etică și echitate socialistă. Liberalismul mic-burghez, concepțiile despre așazisa libertate absolută fără limite, ca și atitudinile subiectiviste, excesiv individualiste, care nu țin seama de interesele generale ale societății nu au nimic comun cu adevărata democrație și comportare democratică. Participarea cu adevărat democratică presupune, dimpotrivă, respectarea principiilor de etică și echitate și a legilor țării și implică exercitarea cu simț de răspundere a drepturilor și libertăților social-politice și profesionale, presupune raționament axiologic, discernămînt în stabilirea opțiunilor și acțiunilor participative, responsabilitatea socială în realizarea obiectivelor generale ale societății, spirit constructiv și curaj în gîndire și acțiune. Cultivarea acestor virtuți morale trebuie să stea în atenția activității educative din școli și facultăți.

14. O importantă pîrghie stimulativă și reglatoare pentru directivarea adecvată și susținerea energetică a actelor participative o constituie folosirea corectă a sistemului de stimulente, de aprecieri pozitive și dezaprobare, precum și mobilizarea și manifestarea opiniilor sănătoase ale colectivelor în care trăiește și desfășoară activitatea elevul sau studentul. Acestea concură la „reglajul manifestărilor", fiind un „filtru" social favorizant pentru promovarea și fixarea în comportamentul lor a stilului optim de participare. Acest reglaj social exterior se interiorizează treptat și devine o forță interioară autoreglatoare.

15. Conduitele participative pot fi favorizate și se pot manifesta plenar în funcție și de cadrul socio-organizațional creat în acest sens. De aceea, concomitent cu realizarea celor menționate anterior, factorii educativi din școli și facultăți trebuie să se preocupe de crearea, perfecționarea și valorificarea optimă a cadrului socio-organizațional pentru manifestarea, exersarea și promovarea modelelor superioare de conduită participativă-democratică. În acest scop, se impune să acordăm o atenție deosebită cultivării climatului socio-afectiv favorabil manifestării conduitei participative-democratice. Avem în vedere: cultivarea și manifestarea unei opinii corecte, stimulative; cultivarea și manifestarea unor relații favorabile și a unei atmosfere de entuziasm patriotic, de elan revoluționar, constructiv, de optimism și încredere, de înțelegere și respect reciproc, de exigență și intransigență, de stimulare și promovare a valorilor. Toate acestea constituie condiții indispensabile și favorabile pentru manifestarea conduitei participative și pentru promovarea modelelor superioare de participare.

II. *OPTIMIZAREA CADRULUI ȘI MODALITĂȚILOR DE PARTICIPARE SOCIAL-POLITICĂ (DATELE CERCETĂRII DE TEREN)*

Investigația noastră, realizată în rîndul studenților anului IV de la una din facultățile Institutului Politehnic București*, a urmărit atît constatarea sferei de participare social-politică a studenților, cît și posibilitățile de optimizare a modalităților de participare a lor.

* Fac. Tehnologie Chimică, secția chimie, anul școlar 1982-1983.

Vom prezenta datele sondajului realizat și unele concluzii rezultate din analiza răspunsurilor studenților, îndeosebi la următoarele întrebări: **(1)** Pe parcursul celor patru ani de studenție în ce cadre organizaționale ați participat la conducerea și perfecționarea activității studențești? **(2)** În ce a constat participarea dv. în plan: *a)* politico-obștesc; *b)* profesional-științific; *c)* cultural-educativ? **(3)** În ce direcții credeți că este necesară perfecționarea și extinderea participării studenților la activitatea social-politică?

La prima întrebare 50% din studenți cuprinși în eșantionul investigat răspund că, pe parcursul anilor de studenție n-au participat la conducerea și perfecționarea activității studențești, 15% spun că „n-au avut funcții de conducere", sau că „n-au fost solicitați", 5% au ocolit răspunsul și numai 30% sînt cei care menționează responsabilități și forme precise de participare la conducere: ca membru în biroul de conducere ASC (*3*), membru în Consiliul ASC pe facultate (*2*), președinte al Consiliului ASC pe facultate (*1*), membru al consiliului profesoral (*1*), responsabil al comisiei cultural-sportivă (*1*), membru în comisia cultural-sportivă (*2*), organizator grupă (*1*); membru în comisia de propagandă (*2*).

Din aceste date rezultă: **1)** aria posibilităților de participare a studenților la conducerea și perfecționarea activităților studențești; **2)** o insuficientă antrenare a masei de studenți la perfecționarea și conducerea activității social-politice din facultate, **3)** o insuficientă conștientizare și valorificare a formelor de participare și a cadrului socio-organizațional existent pentru participarea studenților, **4)** din analiza răspunsurilor celor investigați, ca și din constatările noastre directe rezultă că Adunarea generală ASC — cadrul organizațional cel mai larg și mai propriu pentru participarea tuturor studenților la perfecționarea și conducerea activităților lor, este slab valorificată în acest scop (deși sînt posibilități multiple).

Cercetînd răspunsurile la întrebarea „În ce a constat participarea dv. în plan social-politic", constatăm că din studenții investigați, numai 47% menționează participări în plan social-politic, restul de 53% fie că justifică neparticiparea „spunînd „n-am avut sarcini", „n-am fost antrenat", „n-am fost solicitat să particip", (19%), fie că ocolesc răspunsul menționînd participări în alt plan profesional, științific, sportiv, (24%), fie că nu răspund la întrebare (10%). Din cei 47% care afirmă că au participat în plan social-politic unii (8%) semnalează doar participări la ședințe și conferințe, la adoptarea planului de acțiuni, deciziilor și numai 38% menționează participări active: dintre aceștia cei mai mulți menționează participarea la dezbateri ideologice și pe probleme profesionale (pregătire pentru examene, pregătire practică etc.), la informări politice, la analiza activității unor studenți care au făcut cerere pentru a fi primiți în partid, la discutarea unor probleme ale vieții și activității lor în cămine. Alți studenți, adevărat puțini la număr, au menționat și participări la perfecționarea și conducerea activităților ASC din anul și facultățile lor.

Aceste date confirmă aprecierile noastre și necesitatea pentru: **1)** o mai intensă solicitare, antrenare și participare activă a masei de studenți la activitatea social-politică; **2)** o susținută activizare a studenților în organizarea și desfășurarea adunărilor generale; **3)** o amplă valorificare a potențialului participativ al studenților pentru elaborarea unor măsuri și programe de perfecționare a deficitelor aspecte ale activității: social-politice, profesional-științifice și cultural-educative și pentru exprimarea unor propuneri, sugestii și opinii valoroase constructive privind activitatea universitară. Aceste aspecte au fost constatate de noi și cu prilejul investigației realizate la nivelul studenților unor facultăți ale Institutului Agronomic București. **4)** Menționăm, de asemenea, că datele prezentate anterior evidențiază și necesitatea utilizării unor strategii de cultivare a interesului studenților pentru activitatea social-politică și obștească, precum și a unor măsuri de stimulare, intensificare și extindere a manifestărilor lor participative atît în cadrul adunărilor generale, cît și a altor forme organizaționale existente.

Pentru a rezulta mai bine direcțiile de optimizare și potențialul real de participare al studenților, considerăm necesară și concludentă analiza răspunsurilor celor investigați la întrebarea „În ce direcții credeți că este necesară perfecționarea și extinderea participării studenților la activitatea social-politică". Din analiza răspunsurilor studenților investigați rezultă că majoritatea au surprins aspectele deficitare ale activității lor social-politice și au sugerat unele posibilități de perfecționare a cadrului participativ, cît și a stilului de muncă a celor aleși în organe de conducere.

Multe din răspunsurile studenților cuprind dezideratele acestora privind perfecționarea conținutului și formelor de organizare a activității ASC, a stilului de activitate a celor cu responsabilități de conducere în ASC, a modului de alegere și promovare a acestora. Dezideratele lor privind perfecționarea acestor aspecte sînt în deplină concordanță cu principiile democrației și exigențele eticii socialiste. Ei cer ca în stabilirea tematicii adunărilor generale, a învățămîntului politic, a dezbaterilor ideologice, cît și în alegerea și promovarea cadrelor de conducere ASC să se țină seama mai mult de propunerile, opiniile și sugestiile studenților din grupa și anul respectiv, argumentînd că „ei cunosc mai bine necesitățile", „cunosc mai bine caracterul și capacitatea colegilor" și „sînt direct interesați să fie propuși și aleși cei mai buni sub toate aspectele".

Din răspunsurile studenților la ultima întrebare rezultă unele direcții semnificative de participare și de optimizare a modalităților de participare a studenților. Astfel, se remarcă necesitatea participării mai ample a studenților la elaborarea și adoptarea unor măsuri sau cel puțin să se țină seamă de sugestiile și doleanțele lor (spun studenții) privind: *1)* modul de organizare și desfășurare a lucrărilor de laborator și a seminariilor; *2)* modul de organizare și desfășurare a activităților practice productive; *3)* alcătuirea orarelor; *4)* stabilirea tematicii și conținutului ședințelor ASC și de învățămînt ideologic; *5)* stabilirea tematicii și a modului de desfășurare a cercurilor științifice studențești; *6)* alegerea temelor de cercetare și a proiectelor de diplomă; *7)* stabilirea conținutului și formelor activității culturale și sportive studențești; *8)* desfășurarea în bune condiții a vieții și activității în cămin. În legătură cu fiecare din direcțiile menționate în care studenții arată că se pot manifesta participativ, cei investigați sugerează și posibilitatea de optimizare a modalităților de împlinire a participării. Astfel, este sugerat procedeul democratic, de altfel utilizat în diverse sfere ale vieții și activității sociale, al consultării sistematice cu cît mai mulți studenți înainte de luarea deciziilor și adoptarea diferitelor programe de activitate științifică, culturală și social-politică, ce urmează să le înfăptuiască aceștia. Ei sugerează să fie solicitați și consultați pentru stabilirea tematicii și a activității cercurilor științifice studențești, a proiectelor de diplomă și a altor tematici care privesc activitatea lor. Acest procedeu este recomandat de cei investigați pentru toate cele opt direcții de participare menționate anterior.

O condiție de optimizare a modalităților de participare a studenților o constituie extinderea ariei alternativelor, a posibilităților de opțiune, precum și respectarea opțiunilor exprimate de studenți.

Un efect optimizator îl pot avea și amplificarea posibilităților de colaborare și cooperare dintre studenți și factorii de conducere, dintre studenții cu munci de răspundere și colectivitatea largă de studenți. Menționăm, de asemenea, că stilul democratic de conducere și îndrumare a activității studenților constituie și el o condiție pentru stimularea și optimizarea participării studenților și pentru formarea conduitei participative la masa de studenți.

Cercetarea întreprinsă a oferit suficiente temeiuri, pentru a sublinia ideea noastră concluzivă că există o relație intimă, de interdependență dintre nivelul și calitatea activităților studențești și stilul democratic-participativ al desfășurării și conducerii acestora. Stilul democratic de conducere amplifică posibilitățile de participare ale studenților, iar amplificarea acestora constituie, la rîndul său, o condiție pentru o perfecționare continuă a activităților studențești, cît și pentru dezvoltarea și afirmarea deplină a personalității studenților.

1. Cercetarea noastră ne relevă necesitatea preocupărilor pentru promovarea mai consecventă a stilului democratic în activitatea unitară a studenților și cadrelor didactice.

2. De asemenea, rezultă cerința unei mai ample valorificări a potențialului participativ al studenților pentru perfecționarea continuă a activităților lor, cît și pentru elaborarea și susținerea unor decizii și conducerea activității lor.

3. Ar fi util să împlinim dezideratul ca fiecare student să fie pus simultan în ipostaza de participant la elaborarea unor decizii și programe de activitate, cît și în ipostaza de participant la conducere sau de conducător al unui aspect al activității, să participe la inițierea, organizarea și conducerea activităților, la lansarea unor inițiative și propuneri, la luarea unor decizii, la elaborarea unor măsuri, cît și la înfăptuirea lor.

4. Se constată ca necesară și utilă preocuparea pentru cultivarea conduitei democratice participative la toți studenții în vederea pregătirii lor pentru activitățile sociale în care se vor integra cît și pentru promovarea stilului democratic participativ.

5. Aspectele observate în ceea ce privește sfera de participare și modalitățile în care se împlinește aceasta ne relevă, totodată, importanța unor acțiuni complexe care să cuprindă în mod convergent totalitatea condițiilor de formare a conduitei participative, dezvăluite de noi în prima parte a studiului prezent — posibilitățile de participare socială de care dispun și în care se pot manifesta deplin toți studenții.

Tineretul spaniol confruntat cu gravele consecințe ale crizei actuale*

SUMARUL celor trei numere ale revistei spaniole dedicate problemelor referitoare la tineret în societatea contemporană cuprinde o serie de studii (Secțiunea I, *Estudios)*, ce abordează o tematică mai largă, generală, urmate de articole (Secțiunea a II-a, *Temas)*, concentrate pe subiecte de interes mai restrîns.

Tineretul și munca, subiect căruia i se dedică, sub diferite unghiuri, cîte un studiu amplu în fiecare dintre cele trei numere (în vol. 5: Carlos Romero Herrera, *El mercado de trabajo juvenil y el sistema educativo* „Piața forței de muncă pentru tineret și sistemul educativ"/; în vol. 6: Pierre Caspar, *La inserción profesional de los jóvenes y las relaciones formación/empleo:*

MARIA BERZA

(Continuare în pag. 63)

* *De juventud. Revista de estudios e investigaciones/* Despre tineret. Revistă de studii și cercetări.

Cîteva probleme ale predării unor noțiuni de teorie literară în gimnaziu

Prof. CORNELIA BACIU
Școala generală Ursoaia, jud. Argeș

DEȘI PROGRAMA ACTUALĂ M.E.Î. „Programa de limbă și literatură română" pentru cls. V—VIII, Ed. Didactică și Pedagogică, București, 1980 — constituie un progres față de precedenta, ar fi necesară o încadrare mai riguroasă în sistem a noțiunilor de teorie literară, iar pentru sesizarea mecanismului formării unor tropi și figuri de stil, programa ar trebui să afecteze un mai mare număr de ore, pentru fiecare noțiune fiind necesară o oră specială, oră în care vor fi efectuate execuțiile din manual legate de predarea noțiunii respective și vor fi completate cunoștințele teoretice oferite de manual cu referiri la cunoștințele dobîndite de elevi la limba română, o abordare gramaticală ajutîndu- i pe elevi să înțeleagă mai bine noțiunile, să interpreteze literatura ca fapt de expunere verbală.

Astfel, în cls. a VI-a, pentru studierea descrierii „Ardealul" de N. Bălcescu sînt prevăzute doar două ore, deși această descriere servește predării a două noțiuni importante de teorie literară, enumerația și comparația. În plus, tot în legătură cu acest text, trebuie realizată lectura expresivă, moment important pentru receptarea operei literare și deloc neglijabil, precum și comentariul literar care necesită, singur, o oră întreagă. Ar fi de fapt necesare trei ore, pe care le-am repartiza astfel:

1. În prima oră se va face verificarea cunoștințelor anterioare prin comentariul literar al poeziei patriotice „Ce-ți doresc eu ție, dulce Românie" de M. Eminescu, urmărindu-se educarea sentimentelor de admirație și de dragoste față de patria noastră. Urmează momentul pregătirii lecturii expresive a descrierii „Ardealul" de N. Bălcescu, lectura expresivă și explicarea cuvintelor, exerciții de vocabular.

2. Ora a doua va consta într-o lecție de teorie literară ce va avea drept obiectiv central predarea noțiunilor de enumerație și comparație.

Se va ajunge la aceste noțiuni pe baza comentariului literar al descrierii Ardealului, evidențiind fragmentele care conțin enumerații și comparații. Se vor defini noțiunile respective și se vor face apoi exerciții pentru consolidarea acestora. Tema pentru acasă va urmări, de asemenea, fixarea acestor noțiuni. În această oră nu e nevoie să facem un comentariu literar exhaustiv, întrucît aglomerarea de sarcini ar abate atenția de la obiectivul central al lecției, îngreunînd procesul de receptare a noțiunilor de teorie literară. Aceste noțiuni trebuie să constituie în permanență centrul de gravitație al lecției noastre. Odată definite, ne oprim la ele și le consolidăm prin exerciții.

3. Ora finală va fi consacrată comentariului literar propriu-zis, elevii posedînd acum noțiunile necesare pentru efectuarea acestui comentariu. Ca de obicei, comentariul se va realiza prin activizarea elevilor, combinînd analiza cu sinteza, urmărindu-se crearea unor priceperi și deprinderi necesare interpretării operei literare. Pentru ca elevii să-și însușească metodologia analizei literare, se va întocmi în același timp, pe tablă, un plan al comentariului realizat în clasă. La sfîrșitul orei se va reface unitatea textului prin audierea lecturii expresive a descrierii „Ardealul" de N. Bălcescu, înregistrată pe disc.

Tot în clasa a VI-a, pentru predarea noțiunii de personificare și comentariul literar al fabulei „Șoarecele și pisica" de Gr. Alexandrescu, programa afectează o singură oră. Am constatat însă că elevii confundă personificarea cu fabula, eroare ce ar putea fi evitată prin aprofundarea noțiunii de per-

sonificare într-o oră specială, cu referiri la cunoștințele lor de limbă română, printr-o analiză minuțioasă a acestui procedeu utilizat atît în descrieri, cît și în narațiuni. De asemenea, în cadrul lecției de comentariu literar, nu ar trebui eludată noțiunea de fabulă, specie literară bazată pe personificare, procedeu cunoscut acum de elevi, ei ajungînd astfel să facă disocierile necesare. În plus, comentariul literar al unei asemenea fabule are excelente valențe educative și ar trebui să i se acorde o oră întreagă.

În scopul accentuării caracterului formativ al orelor de lectură literară propun o revizuire a programei în sensul acordării unui număr mai mare de ore interpretării textelor alese pentru predarea unor noțiuni de teorie literară, întrucît în gimnaziu elevii trebuie să-și însușească elementele de bază necesare formării conștiinței lor estetice, dobîndirii priceperilor și deprinderilor de analiză literară. De asemenea, programa eludează noțiuni importante, care ar putea contribui atît la activizarea și disciplinarea gîndirii logice a elevilor cît și la încadrarea într-un sistem a noțiunilor însușite. Asemenea noțiuni sînt cele de gen și specie.

În cls. a VI-a li se dau elevilor noțiunile de operă epică și operă lirică, ilustrate prin două specii literare, balada și doina, iar în clasa a VIII-a noțiunea de operă dramatică ilustrată prin drama „Vlaicu-Vodă" de Al. Davila. Bineînțeles, sfera cunoștințelor elevilor se va lărgi prin însușirea noțiunilor de schiță, nuvelă, roman, pastel, odă, elegie etc. Profesorul are obligația de a reactualiza noțiunile „operă epică" și „operă lirică" atunci cînd se studiază aceste specii și de a încadra noțiunile recent însușite printre operele lirice sau epice. Dar noțiunile de operă lirică, epică și dramatică nu sînt în felul acesta suficient consolidate iar tabloul genurilor și speciilor literare rămîne confuz în mintea elevilor.

Introducerea termenilor de gen și specii și explicarea raportului logic dintre aceste două noțiuni ar duce la înțelegerea deplină a genurilor și speciilor literare, aplicînd operații logice ca generalizarea și determinarea, cunoscute de elevi de la științele naturii, gramatică, matematică (clasificări).

Pentru a defini noțiunile de gen și specie literară, abstracte pentru elevi, am putea folosi cunoștințele de botanică ale elevilor, mai accesibile prin caracterul lor concret. Țin să atrag atenția că demonstrația noastră nu va părăsi suportul ei concret, decît cînd vor fi înțelese clar toate noțiunile, momentul acesta al lecției avînd aspectul unei investigații, a unei cercetări științifice, deosebit de atractive pentru elevi. Nu trebuie să pierdem din vedere nici o verigă a lanțului de operații logice menite să ducă la elucidarea noțiunilor respective, noțiuni greu de înțeles altfel.

Să urmărim procesul prin care elevii îndrumați de profesor vor ajunge singuri la stabilirea conținutului notiunilor de gen și specie și la înțelegerea raportului dintre aceste două noțiuni. Am ales noțiunea „graminee".

Noțiunea „graminee" reflectă însușirile esențiale ale unui mare număr de plante: grîu, ovăz, orz, secară, porumb, precum și bambusul și multe ierburi perene. Aceste plante au următoarele trăsături esențiale: sînt monocotiledonate, au tulpina împărțită în internoduri prin noduri, au frunzele cu limbul lung și fără pețiol, inflorescență în formă de spic sau pomicul, iar fructul cariopsă. Toate aceste însușiri constituie conținutul noțiunii „graminee". Cînd spunem „graminee" ne gîndim deci la aceste însușiri. Stabilim astfel ce înseamnă conținutul unei noțiuni, prima treaptă a investigației noastre.

Totalitatea însușirilor esențiale ale unei categorii de obiecte care se reflectă în noțiune constituie conținutul noțiunii. Conținutul noțiunii reflectă deci trăsăturile caracteristice pentru o anumită categorie de obiecte, în cazul nostru „graminee". Aceste trăsături sînt conținute în noțiune sub formă de „note". Cînd vorbim despre graminee, nu ne gîndim însă numai la notele lor, ci și la plantele care au aceste note: grîu etc.

Clasa de obiecte care posedă însușirile reflectate în conținutul noțiunii formează sfera noțiunii. Aceasta constituie cea de a doua treaptă a investigației noastre.

Sfera noțiunii „graminee" este constituită din plantele care au însușirile gramineelor: grîu etc. Orice conținut există deci într-o multitudine de obiecte, într-o sferă adică.

Orice noțiune are deci două elemente structurale: conținutul, care reflectă esențialul unei clase de obiecte și sfera, alcătuită din clasa de obiecte care posedă aceleași însușiri esențiale. Am stabilit astfel a treia treaptă a investigației noastre. Referindu-ne la „graminee", am putea ilustra afirmațiile noastre prin fig 1.

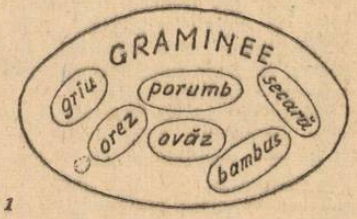


Fig. 1

Continuăm observațiile noastre asupra gramineelor. Noțiunea „graminee" are o sferă mai largă decît noțiunea „grîu", de exemplu, deoarece include, pe lîngă grîu, și alte plante: porumb etc. Noțiunea care include în sfera ei o altă noțiune se numește, în raport cu aceasta, noțiune „gen", iar noțiunea conținută în sfera alteia se numește, în raport cu aceasta, noțiune „specie". Am ajuns astfel la definirea noțiunilor de „gen" și „specie". Fiecare specie a gramineelor posedă însușirile esențiale ale genului respectiv, dar în același timp aceste specii au și note specifice, prin care se deosebesc unele de altele. Bam-

busul, de pildă, are tulpina lemnoasă, pe cînd cerealele au tulpina ierboasă, grîul are inflorescenţă în formă de spic, iar ovăzul în formă de pomicul.

Pe baza exemplului ales se poate analiza raportul logic dintre gen şi specie: *1)* corelaţia dintre gen şi specie se manifestă, pe de o parte, în faptul că specia e cuprinsă în sfera noţiunii gen, iar pe de altă parte, prin aceea că genul e cuprins în conţinutul noţiunii „specie" ca notă. Grîul, porumbul etc. sînt, toate, graminee; noţiunea „gen" este notă a fiecărei noţiuni „specie"; *2)* toate notele genului sînt prezente în fiecare specie, dar nu toate notele speciei aparţin genului. Deci tot ce afirmăm despre gen e valabil pentru fiecare specie a lui, dar nu tot ce afirmăm despre specie e valabil şi pentru gen. Specia „bambus" are tulpina lemnoasă, dar această notă nu este specifică noţiunii „graminee". Raportul logic dintre gen şi specie ar putea fi reprezentat prin fig. 2.

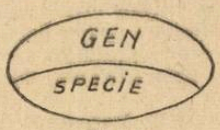


Fig. 2

Revenind la graminee, să încercăm să încadrăm această noţiune într-o noţiune cu specia mai largă. Vom stabili deci că gramineele sînt plante. Dar plante sînt şi rozaceele: mărul, părul, măceşul, gutuiul, cireşul etc. Acestea din urmă au însă alte trăsături esenţiale prin care se deosebesc de graminee. Cu ajutorul teoriei mulţimilor, vom observa cum se încadrează noţiunea „graminee" şi speciile sale în sfera noţiunii plante (v. fig. 3)

Constatăm că noţiunea „gen" este noţiunea cu sferă mai apropiată de noţiunea „specie". Odată înţeles raportul logic dintre gen şi specie, se pot defini noţiunile de gen şi specie literară, trecînd astfel de la concret la abstract, operaţiile logice necesare definirii acestora fiind cele folosite cu ocazia observaţiilor noastre asupra gramineelor.

Să definim, de exemplu, genul epic şi speciile sale. Pe baza datelor oferite de textul

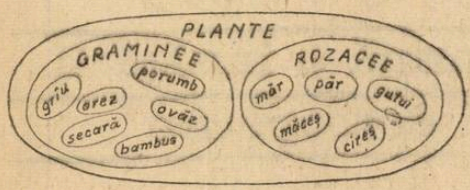


Fig. 3

literar, stabilim cu elevii conţinutul noţiunii „operă epică". Opera literară în care autorul îşi exprimă sentimentele în mod indirect, prin intermediul povestirii unor fapte şi întîmplări săvîrşite de personaje se numeşte operă epică.

Va trebui să subliniem că modul de expunere predominant, în acest caz, este noţiunea (povestirea), iar sensul cuvîntului „epic" va fi stabilit cu ajutorul dicţionarului. În „Dicţionarul de neologisme" al lui Fl. Marcu şi C. Manica, este definit astfel: („epic,-ă adj. care exprimă, în formă de povestire, fapte, idei, sentimente. O gen ~ = gen literar care cuprinde totalitatea producţiilor literare cu caracter narativ. • (fig.) demn de epopee, grandios, de mari proporţii [cf. fr. épique, lat. epicus, gr. epikos].

Sfera noţiunii „operă epică" include basmul, balada, poemul istoric, snoava, schiţa, nuvela, romanul. Noţiunea „operă epică" este deci noţiune „gen" faţă de noţiunile „basm" etc. iar acestea din urmă sînt specii faţă de noţiunea „operă epică".

Ajungem astfel la următoarele concluzii: *1)* genul epic cuprinde opere în care autorii îşi exprimă sentimentele în mod indirect, prin povestirea unor întîmplări săvîrşite de personaje; *2)* Speciile genului epic sînt: basmul, balada, poemul istoric, snoava, schiţa, nuvela, romanul. Se va atrage atenţia elevilor că sfera noţiunii „gen epic" se poate îmbogăţi prin adăugarea altor specii (v. fig. 4).

Rămîne să stabilim notele specifice ale speciilor respective şi să le înregistrăm în

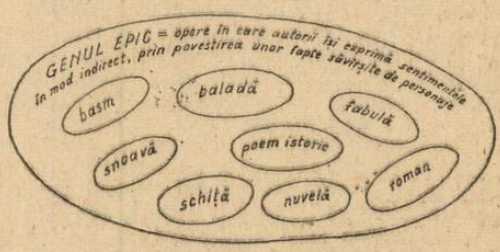


Fig. 4

figura noastră. Vom proceda la fel şi pentru genul liric şi dramatic. Referindu-ne la noţiunea „operă literară", am putea prezenta dintre noţiunea „operă literară" — gen liric, epic şi dramatic — speciile genurilorrespective, folosind teoria mulţimilor (v. fig. 5)

Elevii vor ajunge singuri la concluzia că

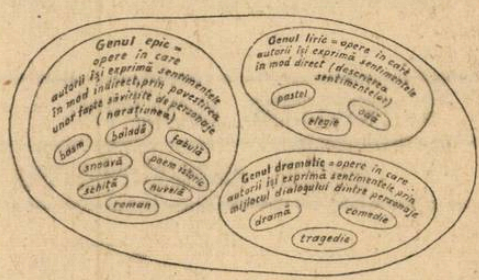


Fig. 5

toate operele literare exprimă sentimentele, gîndurile, concepţiile autorului, dar se deosebesc între ele după modul cum sînt exprimate aceste sentimente etc. Modalitatea de exprimare reprezintă deci criteriul împărţirii

în genuri și specii a operelor ce aparțin literaturii. Există astfel trei genuri literare, iar în cadrul acestora distingem o varietate de specii. Analiza literară a textelor din manual va demonstra apoi că genurile literare nu sînt pure, că o creație poate conține, în același timp, elemente ale tuturor genurilor. Avînd reprezentarea clară a noțiunilor „gen" și „specie" elevii vor înțelege mai bine cum se ajunge la o definiție evitîndu-se astfel memorarea mecanică.

Să urmărim de pildă, definirea noțiunii „basm". S-a observat că noțiunea cu sferă mai apropiată este noțiunea gen față de noțiunea ce trebuie definită. Deci, pentru a defini noțiunea „basm" va trebui să spunem că este o „operă literară epică" și nu numai „operă literară", căci opere literare sînt și cele ce aparțin genului liric și dramatic. Definiția va fi completată prin adăugarea notelor specifice basmului. Deci basmul este o operă literară epică în care se îmbină întîmplări reale și întîmplări fantastice. Se ajunge astfel la definirea corectă a genurilor și a speciilor literare, textul literar constituind realitatea din care am extras notele acestora.

Procedînd în acest mod este evident faptul că, a defini o noțiune înseamnă a dezvălui conținutul ei, dar în același timp se remarcă și faptul că fiecare noțiune se situează pe o anumită treaptă în seria unor noțiuni cu trepte deosebite de generalitate. Profesorul are datoria de a atrage atenția elevilor asupra structurii definiției, relevînd că o definiție ori un gen proxim și o diferență specifică, genul proxim fiind genul cel mai apropiat de noțiunea pe care o definim iar diferența specifică fiind constituită din notele prin care o specie se deosebește de celelalte specii.

Definiția apare astfel ca o operație logică, prin care dezvăluim conținutul unei noțiuni prin genul proxim și diferența specifică. Am combate astfel învățarea mecanică, ajutîndu-i pe elevi să formuleze ei înșiși definiția. Autorii acelor manuale care evită definițiile cred, probabil, că în felul acesta combat învățarea mecanică. Definiția este însă esențială pentru înțelegerea noțiunii, deoarece presupune dezvăluirea conținutului acesteia și încadrarea ei într-un sistem de noțiuni. Pentru a combate învățarea mecanică, important este ca elevii să cunoască structura definiției, operațiile logice prin care se ajunge la aceasta, modelul logic. Pentru ca elevii să ajungă singuri la abstractizări și generalizări, trebuie să înțeleagă esența acestora, să-i învățăm să opereze cu ele ori de cîte ori este nevoie.

În toate acțiunile noastre e necesar să respectăm particularitățile de vîrstă ale elevilor, să ținem deci seama de nivelul lor de dezvoltare intelectuală. Noțiunile abstracte de gen și specie literară pot fi înțelese cu ușurință în clasa a VI-a numai pe baza unor noțiuni concrete, însușite anterior, în cazul nostru, cunoștințele de botanică acumulate în clasa a V-a, în abordarea interdisciplinară avînd grijă să nu operăm cu noțiuni confuze pentru elevi. De asemenea, dacă în clasa a VI-a elevii au înțeles clar genul epic și cele două specii studiate acum, balada și basmul, mai tîrziu vom amplifica sfera cunoștințelor elevilor prin studierea altor specii literare.

Avînd în vedere importanța predării teoriei literare în învățămîntul gimnazial, consider că programarea judicioasă a noțiunilor care stau la baza creării unei judecăți estetice înseamnă de fapt programarea sarcinilor formative ale lecturii literare, procesul de elaborare a acestor noțiuni implicînd dezvoltarea capacității de analiză, sinteză, comparare, abstractizare și generalizare. O astfel de programare constituie premisa prin care se asigură o maximă eficiență formativă predării lecturii literare, deziderатul fundamental al procesului de formare și consolidare a noțiunilor de teorie literară fiind acela de a oferi elevilor posibilitatea să aprecieze just orice operă literară de mai tîrziu, să devină receptivi la frumosul artistic, la noutățile oferite de realitate, judecînd realitatea după un sistem sigur de valori, căci, după expresia lui Draget, elevul trebuie să fie în stare „să digere" singur și nu numai să „interpreteze ceea ce adultul i-a oferit gata digerat".

Lectura activă — formă a învățării prin cercetare și descoperire

Prof. MIHAI MERTICARU
Școala generală nr. 5, Piatra Neamț

DINTRE multiplele strategii didactice creatoare — care acționează ca un tot unitar — am ales spre ilustrare preocuparea permanentă pentru găsirea celor mai adecvate procedee de stimulare a pasiunii pentru lectură, mai precis, pentru practicarea unei lecturi active.

Nu e nevoie, credem, să mai demonstrăm că o activitate devine plăcută și imperios necesară numai atunci, cînd îți trezește interesul și curiozitatea. De aceea, e bine să ne amintim mai des acest adevăr axiomatic și să nu mai impunem copiilor noștri sarcini peste sarcini, pentru că abia așa îi îndepărtăm de obiectivul urmărit. Aici, ca de altfel în orice activitate didactică, se cere mult tact pedagogic, pentru a ști ce doză de verbe la modul imperativ putem folosi. Cu alte cuvinte, să urmăm sfatul lui Ortega y Gasset după care cine vrea să ne învețe un adevăr, să ne ducă pînă acolo unde putem să-l descoperim singuri.

În această dificilă întreprindere, profesorul trebuie să fie el însuși un elev harnic care să vină de fiecare dată în fața clasei cu revelația zilei, cu acel strop de apă vie care înviorează lupta cu necunoscutul. Copilul este conștient de limitele exprimării sale și nu-i deloc bucuros cînd i-o mai spune și profesorul, act ce poate să-l inhibe și mai mult. De aceea, mai binevenite sînt sugestiile concrete, adresate chiar în momentul cînd acesta simte nevoia unui sprijin.

Scriind, de pildă, despre primăvară sau despre un peisaj care l-a încîntat, nu se poate să nu fie tentat să surprindă și cîntecul păsărilor, dar nu găsește expresia potrivită care să-i traducă totodată și starea sufletească respectivă. Într-un asemenea moment, profesorul intervine cu cîteva citate din fișele pe care le are în permanență la îndemînă, oferind elevului nu numai cîteva exemple, ci și un *model concret de lucru*, pe care elevul și-l va însuși fără să mai aștepte alte recomandări.

Pentru situația de mai sus, se citesc cîteva fraze care au darul de a-i releva inepuizabila capacitate de exprimare a limbii române, pe care o poate deprinde numai din paginile scriitorilor reprezentativi. El află astfel că propoziția sa „Privighetoarea cîntă un cîntec frumos" poate fi formulată în numeroase variante, care mai de care mai expresivă, așa cum se întîmplă în opera sadoveniană: „*Ciripitu-i de strună subțirică* tot venea însă pe pămînt *ca o rouă de sunete fine*..." (Ciocîrlia), „În răstimpul de liniște, izvorăște din adîncuri *plîngerea singuratică și duioasă a buhnei*, ca o chemare omenească; apoi o tresărire de-abia simțită, o fîlfîire de aripi, un fior depărtat de frunzișuri. În ierburile umede de la marginea poienii pornește *cîrîitul înăbușit al unui cristei;* după un răstimp o prepeliță *țipă* mai departe, alta răspunde aproape de noi; un liliac trece ca un fulger negru prin roata rumână a lunii. Tăcerea se întinde iar, mai adîncă; greierii *țîrîie* monoton în liniștea mare; *îngînarea lor tristă* pare că izvorăște din negura veacurilor". (Cîntec de dragoste din volumul Povestiri, 1904). „O pitulice *țîrîi* *ușurel*, apoi dispăru undeva..." (În pădurea Petrișoruluî). „Pe margini, în copacii sălbatici, *rîdeau răutăcios* țărcile ori *fluierau* alene grangurii" ... (Un meșter și oamenii lui). În alt loc, dintr-o rîpă „se ridică un nagît și începu a da foarte pe departe tîrcoale, bătînd rar din aripi și scoțînd *țipătu-i prelung și tînguitor*, ca un mieunat..." (Cocostîrcul albastru). „Un stol negru de paseri enigmatice, cu *țipete ca niște vibrări de aramă*"... anunță revărsarea „năprasnică a apelor Moldovei". (Puhoiul)[1].

Lista poate fi continuată de elevi, după cum tot ei pot primi sugestia să-și întocmească fișe asemănătoare pentru diverse alte noțiuni: un răsărit sau un apus de soare, aspectul unei flori sau al unui pom, zîmbetul sau ochii unei persoane, mersul cuiva etc. Înainte de a cunoaște *metafora*, elevii pot, pe măsură ce străbat textele recomandate spre lectură, să-și noteze, de exemplu, toate expresiile referitoare la *răsăritul soarelui*, care le vor fi apoi de un real folos în exemplificarea acestei figuri de stil și mai ales în perceperea și folosirea ei în viitoarele lor compuneri. Iată cîteva exemple selectate tot din opera marelui nostru prozator citat mai sus: „La răsărit, *creșteau zorile, în cunună de aur*" (XI, 182). „Cînd s-a zărit *geană de ziuă*, am făcut popas" (XI, 260). „În vremea asta, s-au auzit cocoșii de la pădurărie cîntînd și s-a înroșit geana răsăritului" (XI, 293). „Cînd se descoperă în răsărit *genele zilei*, întîi se scrijelează zarea cu sînge și după aceea *se arată soarele* în senin" (XIII, 348). „Curînd se văzu mijind în răsărit *cuptorul de aur al zorilor* și straja din turn sună din corn" (XI, 56—57). S-a făcut ziuă, s-a încununat de trandafiri răsăritul" (XVII, 36).[2]

După această „baie" sadoveniană copiii vor primi cu entuziasm ideea de a continua lista, ori de a continua alte metafore în operele pe care le citesc, ceea ce *înseamnă mai mult decît o mie de îndemnuri: „citiți, copii!"* Asemenea citate selectate cu grijă de profesor și continuate de elev cu plăcere, discutate cu răbdare de toată clasa, au menirea de a sensibiliza, prin cuvînt și pentru cuvînt, *de a-l ține mereu în gardă pe parcursul lecturii*. Elevul nu va mai recepționa pasiv explicațiile date de profesor, ci se va strădui *să descopere și el alte situații de folosire a unui cuvînt*, bazîndu-se pe primele exemple oferite, care au doar menirea de a-l incita la acțiune, la gîndire, la clasificare, la sistematizare, la adunarea unui material care să-i folosească drept bază de lansare pentru *propriile construcții*, care să-l ridice deasupra stereotipiilor și banalităților.

Un procedeu cu urmări dintre cele mai spectaculoase pe planul expresiv al tînărului condeier constă în formarea sau selectarea îmbinărilor de cuvinte cu valoare stilistică de superlativ. Astfel, în locul comodului și tocitului adverb *foarte* (foarte frumos, foarte

1. Mihail Sadoveanu, *Opere* vol. I—XXII, ESPLA, Ed., Minerva, 1954—1973.
2. *Ibidem*

interesant... foarte... foarte), elevii descoperă virtuți nebănuite în expresii cum sînt cele de mai jos, pe care le caută cu vădită plăcere chiar în manualele lor: „Moara... e toată numai poezie", „un gest păstrat în marmură", „ești copleșit de imensitatea ogoarelor", „totul devine de aur", „lumea gîrlă pe la porți", „erau săraci lipiți pămîntului", „un inimaginabil diamant", „vederea cuprinde o uluitoare horă de spații" etc.

După ce înțeleg și gustă savoarea unor asemenea expresii, elevii le caută cu ardoare în textele ce le stau la îndemînă își întocmesc fișe după diverse criterii și se străduiesc să alcătuiască îmbinări proprii asemănătoare care să le coloreze exprimarea scrisă. Asemenea preocupări, alături de acelea în care el *caută sensurile cuvintelor noi în alte contexte* reprezintă tot atîtea *imboldiri în stimularea pasiunii pentru lectura suplimentară*.

Puncte de plecare în această direcție ne oferă și orele de gramatică. Pornind de la lecția despre adjective, de exemplu, și demonstrînd substantivizarea acestora, nu trebuie să ne oprim aici, ci să ne rezervăm și timpul necesar pentru a zăbovi asupra valorii lor stilistice. Urmărind sintagma: un cîntec *trist* → un cîntec *de tristețe;* un tărîm *tăcut* → un tărîm *de tăcere;* un bocet *deznădăjduit* → un bocet *de deznădejde*, elevii intuiesc mai ușor diferența de expresivitate de la primul la al doilea grup al sintagmei. Se arată apoi că marii artiști ai cuvîntului merg mai departe, folosind aceste adjective substantivizate la cazul genitiv și conferindu-le un plus de expresivitate care le apropie de metaforă: un cîntec de *tristețe* → un cîntec *al întristării;* un tărîm *de tăcere* → un tărîm *al tăcerii;* un bocet *de deznădejde* → un bocet *al deznădejdii*.

Pentru ora următoare elevii au de ales între o temă din manual și continuarea acestui exercițiu. Din experiența noastră putem afirma că, începînd de la clasa aVII-a, majoritatea elevilor optează pentru continuarea acestui exercițiu.

Un alt procedeu antrenant pornește de la prezentarea unor îmbinări de cuvinte („munți posomoriți", „troiene călătoare" — „sprîncene tufoase", „inimă pustie"), solicitîndu-li-se să spună mai întîi ce observă. După ce aceștia *descoperă* transferul de însușiri de la om spre natură și invers, se trasează pe tablă și pe caiete două titluri de coloană:

Însușiri omenești atribuite unor elemente ale naturii	Elemente ale naturii devenite însușiri omenești
— munți posomoriți	— sprîncene tufoase
— luna galbenă și slabă	— ochi arzători
— apa sună somnoroasă	— inimă pustie
— frunza domnească	— brațe vestejite
— troiene călătoare	— fețele aprinse
.....	.....
.....	.....

Completarea acestor coloane poate dura cîteva săptămîni sau chiar cîteva luni, timp în care în clasă este afișată în permanență o planșă... avertizoare. În această perioadă elevii *au posibilitatea să găsească exemple în toate operele ce le stau la îndemînă și să-și însușească acest instrument de lucru*, alcă-

(Continuare în pag. 37)

Metodologia folosirii manualului la lecțiile de istorie

Prof. PETRU DEMETRU POPESCU
Liceul nr. 21, București

I. RELAȚIA MANUAL — PROFESOR — ELEV

MANUALUL, valențele instructiv-educative pe care le prezintă și folosirea lui în lecțiile de istorie necesită o metodologie specială, deoarece este unul din mijloacele singulare, aparte, ale procesului de învățare. El își găsește similitudine numai cu programa de învățămînt a cărei structură o respectă și al cărei conținut îl dezvoltă. Pornind de la această premisă putem stabili însă o relație directă între manual (ca element de metodologie didactică), profesor și elev, ambii factori implicați în utilizarea lui.

Profesorul folosește firesc și obligatoriu programa școlară, pentru a-și putea clădi pe această bază o utilă și documentată planificare, conformă cu cerințele actuale și care să aibă și un grad de funcționalitate ridicat. Această activitate presupune și include cunoașterea conținutului manualului. Îndeobște se consideră că profesorii de

istorie au memorie fecundă și reţin de la un an la altul ce au predat. În esenţă faptul nu poate fi contrazis. Este însă de natură subiectivă și poartă în el un mare grad de relativitate. Intervin elemente cu conţinut obiectiv care modifică datele problemei. Dialectic privind lucrurile, chiar în cazul în care nu-și schimbă structura, manualul este aproape în fiecare an revizuit și adăugit, în funcţie de problemele noi care apar. Se ştie că în domeniul istoriografiei a avut loc un bogat și valoros schimb de opinii și cercetarea a făcut serioși paşi înainte. Manualul de la un an la altul rectifică, actualizează. A rămîne robul unei memorii excepţionale care a reţinut problematica fixă a unui manual, echivalează cu plafonarea în metodologia predării lecţiilor. *Este deci potrivit ca la începutul fiecărui an, la construirea planificării calendaristice* (opinăm pentru o planificare pe întregul an, pentru organicitate, dar care poate fi completată la începutul fiecărui trimestru în funcţie de indicaţii și necesităţi ce apar), *profesorul să consulte manualul în întregime pentru a avea imaginea globală a lui.* Prin aceasta serveşte și planificării, prevăzînd ce anume din manual va folosi în decursul anului, dar și propriei sale pregătiri generale.

În pregătirea fiecărei lecţii în parte, e necesar ca profesorul să revadă mai întîi din manual lecţia pe care o predă pentru a cunoaşte cu exactitate cerinţele manualului. La lecţie, materialul conţinut în cîteva pagini (alternînd după natura lecţiei între 3—7 p) este esenţializat, alegîndu-se mai întîi problemele procesuale, de fenomenologie istorică. Acestea vor fi neapărat prezentate elevilor, sînt cerinţele minime ale manualului care este bine orientat. Cît priveşte factorul evenimenţial, profesorul are latitudinea să îmbogăţească acest cadru prin pregătirea sa superioară, rezultată din *perfecţionarea permanentă în specialitate.* O ultimă remarcă: *profesorul are obligaţia să cunoască temeinic manualul, dar să-l folosească în chip creator, să nu devină robul său.* Lucrurile se schimbă radical atunci cînd este vorba de relaţia manual-elev. Pentru orice elev, oricît de bine pregătit, *manualul este un auxiliar de mare preţ.* Dacă profesorul este chemat să accepte disciplina manualului, cu atît mai mult nu poate fi elev care să afirme că el n-are nevoie de manual. Mai ales că în unele cazuri manualul devine singura sursă de informare. Care sînt acele cazuri? Mai întîi că profesorul, la terminarea fiecărei ore, trebuie să indice elevilor — în loc de temă pentru acasă, ca la limba română sau matematică — o bibliografie minimă. La clase cu un nivel de cunoştinţe ridicat (vezi în special liceele de filologie-istorie), bibliografia poate fi bogată. În cazul în care și la clase obișnuite ca nivel de pregătire se indică o bibliografie suplimentară, ea nu poate fi decît facultativă. Profesorul este dator să indice și un material obligatoriu de studiat și acesta este cel din manual. Sînt și destule cazuri, frecvente chiar de absentări de la ore. La începutul anului pe lîngă lecţia de introducere, pe lîngă problemele de fond ale cursului, *e bine ca profesorul să-și fixeze cerinţele sale faţă de elevi.* Una din acestea, deloc exagerată, trebuie să atenţioneze pe elevi ca atunci cînd lipsesc să se intereseze de la colegi asupra lecţiei predate și să o pregătească după manual. În sfîrșit, manualul poate fi folosit în clasă, atunci cînd profesorul organizează și conduce o lecţie exclusiv pe baza folosirii manualului de către elevi.

2. MODALITĂŢI TEORETICE ȘI PRACTICE ÎN PROCESUL DE PREDARE — ÎNVĂŢARE

Metodologia folosirii manualului în lecţiile de istorie, deși cu un anumit specific, poate îmbrăca o gamă largă de modalităţi (metode și procedee), în funcţie de particularităţile de vîrstă, nivel de pregătire al clasei sau natura temei ce implică manualul. Pentru o anumită structurare tematică și lămurire totodată a conceptului teoretic și aplicabilităţile sale, împărţim aceste modalităţi în trei mari grupe:

GRUPA A sau varianta tematică 1	Construirea unei lecţii folosind exclusiv manualul
GRUPA B sau varianta tematică 2	Folosirea textelor din manual pentru a ilustra anumite părţi ale lecţiei
GRUPA C sau varianta tematică 3	Folosirea hărţilor sau ilustraţiilor din manual pentru realizarea vizuală a lecţiei

La clasa a IV-a, la lecţiile de istoria patriei, învăţătorul poate folosi manualul în trei situaţii importante: citirea lecţiei din manual, folosirea manualului pentru realizarea unui plan de idei (ideile principale) sau pentru a folosi lecturile din manual, întrebările, ilustraţiile și hărţile (metodologia didactică). Lectura model a lecţiei de către învăţător are rolul ca elevii să ia un prim contact cu întreg materialul, să fie introduși în epocă și în problemele ei. E indicat să urmeze încă o dată citirea întregii lecţii pe fragmente (3—4) urmărindu-se adîncirea prin repetare a problemelor și formarea citirii cursive și expresive. Mai ales că și textul de istorie, ca și cel literar, poate fi citit cu avînt și însufleţire. Cu toate că, cei trei sau patru elevi solicitaţi, nu trebuie să fie dintre cei care citesc frumos ci elevi cu deficienţe în lectură. Urmează realizarea unui plan de idei. Plecîndu-se de la un text cunoscut, învăţătorul explică mai întîi elevilor cuvintele mai grele, neînţelese, după care îi solicită, cu manualul în faţă, la scoaterea ideilor principale, venind el însuși cu contribuţii în acest sens. Planul este scris pe tablă și elevii la rîndul lor îl copiază în caiete.

Folosirea metodologiei didactice din manual este poate aspectul cel mai important. Mai întîi manualul de clasa a IV-a conţine

după fiecare lecție lecturi din cele mai potrivite pentru lărgirea cunoștințelor elevilor, dar mai ales pentru realizarea educației lor patriotice. Așa sînt de pildă: *Despre Decebal, Limba românească* (G. Sion) *Moartea lui, Gelu Românul, Ștafetarul de la Rovine, Călăreții spătarului Coman, Vlad Țepeș și boierii vicleni, Ștefan-Vodă și Daniil Sihastru, Buzeștii au salvat viața lui Mihai Vodă, Năpraznica moarte a lui Constantin Brîncoveanu, Dreptatea lui Tudor, Cîntecul revoluționarilor, Ocaua lui Cuza, Jertfa a doi eroi, Băiatul cu steagul roșu, Grenadierul Mușat Constantin, Tricolorul Unirii, Partidului* (N. Labiș), *Filimon Sîrbu, Răsună valea* etc.

Este indicat ca învățătorul să citească lectura în clasă, căutînd să adauge o alta neconținută în manual, dar potrivită cu tema. În cazul în care în economia lecției nu poate realiza lectura, ea trebuie indicată elevilor pentru acasă.

Folosirea tablourilor din manual are la clasa a IV-a un rol însemnat în fixarea vizualității istorice și a atmosferei de epocă. Deosebit de semnificative în această privință sînt: portretele voievozilor și domnitorilor, scene de bătălie, scene din răscoale, portretele oamenilor de seamă etc.

Nu trebuie neglijate nici întrebările, deoarece ele sînt bine gîndite, pentru a reliefa momente însemnate din construcția lecției. Învățătorul le poate folosi fie la fixarea cunoștințelor, la verificarea noilor cunoștințe sau ca temă pentru acasă. Ele au darul de a dezvolta gîndirea elevilor. De pildă, la tema „Unirea Țărilor Române în timpul lui Mihai-Viteazul", găsim următoarele întrebări: I. *Sub conducerea căror voievozi oștile celor trei țări române s-au unit împotriva primejdiei străine?* II. *Cum l-a slăvit poporul pe Mihai-Viteazul?* Prima întrebare este prilej de recapitulare succintă a luptei antiotomane și de evocare a alianței dintre Iancu de Hunedoara, Ștefan cel Mare și Vlad Țepeș; a doua îi duce pe elevi la înțelegerea faptului că epitetul de „Viteazul" și faptul că poporul l-a slăvit în cîntece sînt mărturii evidente ale virtuților lui Mihai.

La clasa a IV-a, procesul folosirii manualului trebuie să fie permanent, oră de oră (e vorba de istorie), în unul sau altul din cazurile prezentate sau pentru toate aceste cazuri.

La clasele V—VIII, principiile care pretind respectare sînt aceleași. Dar avînd în vedere treapta în care ne aflăm, nu mai utilizăm toate ipostazele de la clasa a IV-a. De pildă, lectura lecției nu trebuie făcută în nici un fel, deoarece ar consuma timp inutil întrucît la data aceasta elevii știu să citească bine și foarte bine. La treapta gimnazială va predomina explicația profesorului, tipul de lecție de comunicare a noilor cunoștințe, alternînd cu lecția mixtă, în care clasa este bine antrenată și folosită în construirea lecției. Aici e indicat a se merge pe folosirea textelor din manual, pentru a ilustra anumite părți ale lecției.

La tema privind „Franța la sfîrșitul secolului XVIII și în prima jumătate a secolului XIX", se poate citi discursul lui Napoleon la plecare în expediția din Italia (1797), pot fi consultate articolele 1, 2 și 7 din „Actul blocadei continentale", instituite de Napoleon pentru a învinge, pe plan economic, Anglia, caracterizarea lui Engels privind guvernarea lui Napoleon și politica acestuia față de popoarele cucerite. Iar la tema „Comuna din Paris" fragmentele de lectură ajută la înțelegerea modului sălbatic în care a fost înăbușită Comuna de către armatele prusace și guvernul burghez de la Versailles, condus de Thiers. De asemenea, esența Comunei și a realizatorilor ei, după aprecierile lui K. Marx.

La clasele IX—XII se poate folosi lecția bazată exclusiv pe folosirea manualului, ca cea mai indicată formă a unei activități independente. Este vorba despre o lecție-dezbatere, în care inventivitatea, buna pregătire profesională și metodică a profesorului alternează cu calitățile clasei. Profesorul poate alege anumite teme pentru anul întreg, pe care le prevede în planificare. Condiția este ca ele să nu constituie un fenomen permanent, deoarece aceasta ar diminua rolul explicațiilor atît de necesare în cazul învățămîntului liceal. Dar una sau două asemenea lecții pe trimestru își pot găsi un loc nimerit în întreaga structură a cursului. Și aici se poate proceda în două feluri:

— **Soluția A:** Profesorul indică elevilor să pregătească lecția după manual, acasă. La oră el folosește tipul mixt, pentru ca împreună cu clasa care a pregătit lecția prin manual să reconstituie întreaga ei problematică. Este o soluție mai facilă, potrivită pentru clase cu un nivel mai slab de pregătire.

— **Soluția B:** Lecția pe care o pregătește profesorul pentru dezbatere urmează unui ciclu de lecții predate în mod obișnuit, dar folosind mijloace și procedee active de predare. În acest scop profesorul se orientează asupra unei teme care să fie potrivită construirii lecției pe baza manualului, și folosind dezbaterea să cunoască bine scopul pe care îl urmărește prin lecție, avînd astfel premise pentru continuarea cursului ca și pînă la această lecție. El trebuie să cunoască foarte bine materialul cuprins în manual pentru tema respectivă, numai astfel putînd-o realiza integral în cadrul unei singure ore (acesta fiind și avantajul lucrului cu manualul la astfel de teme). Trebuie bine înțeles că acest procedeu nu se folosește atunci cînd profesorul „nu are chef" de oră și le dă elevilor să citească din manual, sub pretextul realizării, în felul acesta, a unei activități independente. Dimpotrivă, procedeul reclamă un efort de pregătire și de concentrare deosebit din partea profesorului, care conduce tot timpul punerea în aplicare a procedeului ales.

Luăm spre exemplificare tema „România în timpul dictaturii regale".

Profesorul împarte clasa în patru grupe mari — să presupunem 36 elevi total, din care rezultă 9 elevi la fiecare grupă. El anunță pe elevi să deschidă manualul la pagina 74, unde începe tema propusă. Dictează fiecărei grupe una din cele patru probleme ale temei: 1) Viața economică; *2)* Dictatura regală și politica sa internă; *3)* Mișcarea muncitorească și activitatea partidului comunist în anii dictaturii regale; *4)* Politica externă.

Grupa are timp să gîndească asupra scoaterii ideilor principale, prin consultarea și schimbul de opinii al celor nouă membri. După cinci minute profesorul solicită prima grupă și unul doi sau chiar mai mulți subliniază ideile de esență: — creșterea producției industriale, anul 1938 fiind anul de vîrf al producției capitaliste; — procesul concentrării și centralizării capitalului; — creșterea rolului oligarhiei financiare în frunte cu Carol al II-lea; — dominarea economiei românești de către monopolurile străine; ponderea capitalului german; tratatul economic din 1939; — caracterul agriculturii; menținerea puternicelor rămășițe ale relațiilor feudale, influența asupra structurii țărănimii; — creșterea exportului de cereale, petrol etc. și cauzele acestei creșteri; — circulația monetară prezintă simptomele inflației.

În mare parte, termenii, noțiunile sînt cunoscute de la lecțiile anterioare. Profesorul face unele observații și corijări de rigoare, de circa 5'. Se trece apoi la grupa a II-a și se procedează la fel, apoi la grupele a III-a și a IV-a. Trebuie să considerăm că fiecare grupă a avut tot cele 5' inițiale de pregătire a răspunsurilor, deoarece după începerea activității la prima grupă și pînă la sfîrșit toți vor fi pregătiți pentru a nota și a cuprinde întreaga problematică a lecției.

Din experiența desfășurării unei astfel de lecții, au rămas 10', după epuizarea ultimului subcapitol al temei. În aceste 10' profesorul pune întrebări clasei, căutînd din toate răspunsurile, să lămurească, îndeosebi, ceea ce i se pare mai dificil, dar mai ales să creeze situații de problematizare.

Subliniem că o asemenea lecție se poate desfășura cu succes la clase cu un nivel bun și foarte bun de pregătire și că ea, așa cum s-a mai afirmat, nu constituie o regulă. Dimpotrivă, asemenea lecții pot avea loc chiar odată pe trimestru, dar atunci ele pretind o bună pregătire pentru a-și atinge integral scopul instructiv și educativ propus. La clasele IX—XII, referindu-mă la exemplul clasei a X-a (Istoria contemporană a României), socotim utile textele fiecărei lecții din care s-ar putea întocmi o microcrestomație. Ele pot fi folosite cu succes, fiind în majoritate extrase din documente de partid. Întrebările manualului pot fi însă înlocuite cu întrebări formulate de profesor, mai bogate în conținut și mergînd pe crearea unor situații de problematizare. În orice caz, e indicat ca ilustrațiile manualului (hărțile fiind inexistente), destul de reduse și de o slabă realizare grafică, să fie înlocuite cu proiecții ale unor materiale semnificative, expresive și variate.

3. CONCLUZII

Folosirea manualului nu comportă o metodă specială, dar *metodologia prezintă aspecte specifice*, izvorîte din natura unui asemenea procedeu. Din acest punct de vedere el este singular. Prezintă asemănări numai cu textele. Spre deosebire însă și de acestea, care pot fi diferite de la lecție la lecție, *manualul condiționează lecțiile de un anumit material și anumite texte.*

Pornind de la această realitate care fixează specificitatea metodologiei, profesorul va avea în vedere, pe lîngă criteriile de bază ale pedagogiei, valabile și pentru alte metode și procedee (particularități de vîrstă, nivel de pregătire, accesibilitate etc.) și notele specifice ale metodologiei manualului. În esență, deși necesară, *folosirea manualului la lecțiile de istorie nu poate avea un caracter permanent, ci periodic* (așa cum am văzut, trimestrial). Periodicitatea o stabilește însă profesorul, în funcție de condițiile pe care le are la dispoziție, de stilul său de muncă, încît să-și realizeze scopul pe planul finalizării unei astfel de metodologii.

Lectura activă

(Urmare din pag. 34)

tuind compuneri în care folosesc epitetul înainte de a cunoaște definiția acestei figuri de stil.

De la transferul unor însușiri ale obiectelor se ajunge tot atît de ușor la același transfer al acțiunilor, fără a face uz de o noțiune — am numit personificarea — pe care o vor cunoaște în clasa a VI-a. E suficient să se ofere două exemple: „flacăra lor geme", „izvoarele suspină", pentru ca elevii, chiar cei din clasa a V-a, să completeze pe nerăsuflate un lung șir de asemenea figuri de stil: „codrul negru tace", „mută stă pădurea mare", „plopii doinesc eterna jale", „amurgul se înfioară", adăugînd alte exemple din lecturile suplimentare și demonstrînd o vădită predilecție pentru folosirea unor asemenea construcții în compunerile lor.

Selectînd, construind și folosind asemenea figuri de stil chiar înainte de a cunoaște definiția lor, elevii *pătrund de fapt intuitiv mecanismul lor de constituire* — ceea ce este mult mai important —, deprind meșteșugul de a da cuvîntului „relief și însuflețire", descrierea realității beneficiază de diverse procedee care o umanizează, iar compunerile lor capătă o notă de adînc lirism.

Modalităţi de creştere a eficienţei actului de predare-învăţare la învăţămîntul seral, în cadrul orelor de economie politică

Prof. dr. MARŢIAN IOVAN
Prof. OVIDIA IOVAN
Liceul industrial nr. 7, Arad.

INVESTIGAŢIILE cu privire la contribuţia educaţiei la creşterea economică, îmbunătăţirea calitativă a muncii, mărirea productivităţii au demonstrat o strînsă interdependenţă între educaţie şi creşterea economică[1]. *Pornind de la asemenea demonstraţii, precum şi de la strădaniile actuale de a „inventa" o educaţie pe măsura omului şi a societăţii de mîine,*[2] *considerăm firească preocuparea teoretică şi practică pentru soluţionarea problemelor specifice activităţii didactice din cadrul învăţămîntului seral.*

1. TEMEIURI ALE UNOR OBIECTIVE ŞI MODALITĂŢI SPECIFICE ALE PREDĂRII-ÎNVĂŢĂRII ÎN ÎNVĂŢĂMÎNTUL SERAL

În prezentul material vom aborda unele *obiective urmărite în predarea economiei politice la cursurile serale şi unele modalităţi concrete de realizare a acestora* (cu referiri la cîteva teme), avînd în vedere specificul învăţămîntului seral, izvorît din particularităţile de vîrstă ale elevilor, din dublul statut şi rol al acestora de elevi şi de participanţi direcţi la activitatea productivă (ca oameni ai muncii), bugetul de timp, locul de muncă al elevilor, şansele reale şi în creştere oferite de societatea noastră tineretului dornic de a-şi lărgi orizontul de cultură paralel cu integrarea în muncă etc.

Elevii din învăţămîntul seral trăiesc într-un mediu social economic şi politic care le solicită puterea de adaptare creatoare, discernămîntul critic, aptitudinea de selecţie şi promovare în conduita profesională a unor valori adecvate, corespunzătoare mutaţiilor survenite în mediul tehnico-economic al unităţii în care lucrează, *fapt care motivează preocuparea* stăruitoare a şcolii de a contribui la înţelegerea realistă a vieţii sociale, economice, în dinamica lor, de a-i stimula şi învăţa să gîndească în mod creator, practic, politic, de a le dezvolta gîndirea economică şi tehnică activă, pasiunea pentru acţiunea practică novatoare, pentru promovarea noului la locul de muncă în sensul cerinţelor progresului.

2. ANCORAREA ÎN EXPERIENŢA IZVORÎTĂ DIN PRACTICA ÎNTREPRINDERILOR ÎN CARE SÎNT ÎNCADRAŢI ELEVII DIN ÎNVĂŢĂMÎNTUL SERAL — MIJLOC DE REALIZARE A CARACTERULUI APLICATIV AL ECONOMIEI POLITICE ŞI DE CREŞTERE A EFICIENŢEI PREDĂRII-ÎNVĂŢĂRII

Unele din modalităţile prin care am asigurat *legătura economiei politice cu practica din întreprinderi* au fost depistarea problemelor pe care şi le pun elevii din învăţămîntul seral, cu care se confruntă la locul de muncă, încurajarea şi formarea capacităţii acestora de a formula întrebări logice, precise, clare cu privire la esenţa fenomenelor, stimularea intereselor cognitive, ale elevilor izvorîte din activitatea practică a întreprinderilor, astfel încît să se realizeze clarificarea problemelor şi însuşirea noţiunilor, ideilor şi legilor economice prin investigarea practicii în care sînt antrenaţi la locurile lor de muncă şi elaborarea unor concluzii eficiente pentru conduita socio-profesională, cetăţenească.[3] Pe acest fond,

[1] Cf. C. A. Anderson, *Le contexte social de la planification de l'éducation*, Unesco, Paris, 1968; Basil Bernstein, *Studii de sociologie a educaţiei*, E.D.P., Bucureşti, 1978.

[2] Cf. Pavel Apostol, *Educaţia şi pedagogia în perspectivă operaţională*, E.D.P., Bucureşti, 1969; Mircea Herivan, *Educaţia la timpul viitor*, Editura Albatros, 1976; George Văideanu, *Învăţămîntul — un subsistem activ şi selectiv*, în „Revista de pedagogie", nr. 11, 1982.

[3] A. Chircev, *Încercări de didactică experimentală în domeniul învăţămîntului seral*, în *Învăţămîntul seral. Probleme instructiv-educative*, E.D.P., Bucureşti, 1967, p. 5—20.

cabinetul de științe sociale devine un important instrument didactic, prin care realitățile vieții social-economice și politice pot fi modelate, analizate științific de către elevi, la un nivel teoretic cerut de programă, pot fi satisfăcute cerințele concretizării logice a noțiunilor de economie politică, realizîndu-se, totodată, principiul corelării teoriei cu practica socială. Demersului demonstrativ îi pot fi integrate, organic, exemple vii din activitatea întreprinderilor în care lucrează, astfel încît *lecția să se transforme în dezbatere vie a problemelor concrete.*

Pentru asigurarea reușitei dezbaterilor, *profesorul se află în situația de a alege din multitudinea problemelor unei lecții pe acelea care sînt esențiale și de a le trata prin prisma celor mai actuale procese ale realității social-economice, în deplin acord cu principiile și direcțiile dezvoltării economico-sociale cuprinse în Programul Partidului Comunist Român de făurire a societății socialiste multilateral dezvoltate și de înaintare a României spre comunism, cu celelalte documente ale partidului și statului nostru.* De exemplu, la lecția „Proprietatea socialistă asupra mijloacelor de producție", pe baza evidențierii trăsăturilor proprietății socialiste, a caracterului social al proprietății și al muncii, le-am cerut elevilor concretizarea responsabilității lor, în calitate de proprietari și producători din diferite întreprinderi, față de păstrarea, apărarea, dezvoltarea proprietății și creșterea eficienței economice. Am solicitat elevilor să prezinte exemple concrete din întreprindere și, pe baza interpretării unor texte din documentele de partid[4], am clarificat probleme legate de tripla calitate a oamenilor muncii de proprietari, producători și beneficiari ai rezultatelor muncii lor și de consecințele practice (pe linia comportamentului lor în muncă) ce decurg din acest statut social.

Astfel, îi putem convinge pe elevi asupra argumentelor ce au stat la baza adoptării Legii privind participarea, cu părți sociale, a oamenilor muncii din unitățile economice de stat la constituirea fondului de dezvoltare economică, din noiembrie 1982, și *le putem influența comportamentul* în direcția transpunerii în viață a acestei legi. În legătură cu aceste probleme se abordează măsurile de adîncire a democrației muncitorești revoluționare,[5] modul cum funcționează noul mecanism economic financiar, *valorificînd experiența socio-economică a elevilor de la cursurile serale*, care, făcînd parte din organe colective de conducere din întreprinderi, cunosc detalii practice, aspecte reale și sînt interesați să-și îmbogățească modalitățile de participare la dirijarea eficientă a muncii din întreprindere. În acest context, se subliniază ideea că participarea activă și responsabilă a tuturor oamenilor muncii la conducerea activității economice nu este un scop în sine, ci un mijloc de perfecționare a vieții economico-sociale, de adîncire a echității socialiste și de realizare plenară a personalității lor.

Realizarea legăturii economiei politice cu practica din întreprindere obligă profesorul care predă în învățămîntul seral să-și lărgească sursele de informare și documentația pentru fiecare lecție, izvoarele teoretice ale pregătirii sale nefiind suficiente. El trebuie să-și extindă sfera de informații și asupra dezvoltării social-economice a județului, a localității, prin vizite la principalele unități economice, prin acumularea de date și informații economice (de exemplu, nivelul producției nete și fizice, producției marfă, nivelul și structura costului de producție, productivitatea muncii, indicele de utilizare a capacității de producție etc., în raport cu planul), care îi pot fi puse la dispoziție de către serviciile din întreprinderi sau de către secția de propagandă a Comitetului Județean de Partid. Avînd la îndemînă astfel de informații și date economice concrete, profesorul poate asigura un *conținut viu, accesibil, și corelat cu experiența elevilor, așa încît interesul acestora pentru disciplina economie politică să crească.*

Prin valorificarea datelor, informațiilor stocate în experiența social-economică și politică a elevilor de la cursul seral, prin soluționarea contradicțiilor din gîndirea și experiența lor economică urmărim, înainte de toate, ca ei *să înțeleagă noțiunile și principiile științei economice, modul cum acționează legile economice obiective în condițiile concret-istorice ale economiei noastre naționale*, factorii creșterii economiei naționale, programul de dezvoltare a economiei naționale pe termen lung, elaborat de către P.C.R. etc. *Profesorului îi revine rolul de a căuta și realiza echilibrul dintre demonstrația logică, teoretică, pe de o parte, și concretizare, stimularea elevilor de a descoperi sfera de aplicabilitate a principiilor și legilor chiar în unitatea economică în care ei lucrează, pe de altă parte.* Astfel, pot fi *evitate cele două capcane* în care ar putea cădea lecția: *teoretizarea excesivă*, speculativă *și descriptivismul* care abundă în amănunte necorelate logic, neexplicate în mod cauzal și inapte să ilustreze legile științei economice.

3. FOLOSIREA DOCUMENTELOR DE PARTID ȘI DE STAT ÎN CONDIȚIILE SPECIFICE ÎNVĂȚĂMÎNTULUI SERAL — MODALITATE DE SPORIRE A EFICIENȚEI PREDĂRII-ÎNVĂȚĂRII

Pentru a stimula integrarea eficientă a elevilor din învățămîntul seral în realitatea socială și pentru a le forma o motivație corespunzătoare pentru activitatea productivă, un procedeu adecvat îl constituie folosirea documentelor de partid și de stat,

[4]. Nicolae Ceaușescu, *Expunere cu privire la stadiul actual al edificării socialismului în țara noastră, la problemele teoretice, ideologice și activitatea politică, educativă a partidului*, Editura politică, București, 1982, p. 29—31.

[5]. Nicolae Ceaușescu, *Raport la Conferința Națională a Partidului Comunist Român*, Editura politică, București, 1982, p. 28—31. 41—43.

beneficiind de experiența de viață mai bogată a elevilor, de o cultură economică empirică,[6] de maturitatea în gîndire, interpretare și de posibilitatea corelării ideilor economice cu aspecte concrete din activitatea întreprinderilor în care ei muncesc.

Valorificarea în lecție a ideilor, tezelor, cuprinse în documentele de partid și de stat conduce la stimularea interesului și dorinței elevilor de a-și însuși activ noțiunile și legile economiei politice, facilitează demonstrarea caracterului social util al cunoștințelor, priceperilor și deprinderilor formate, corelarea culturii economice sistematice a omului de tip nou cu acțiunile practice cerute de documentele de partid. Pentru a orienta gîndirea elevilor spre întrebări și căi ce permit perfecționarea activității lor, le cerem să raporteze ideile exprimate în documentele de partid la realitatea din întreprinderea în care lucrează și să desprindă implicațiile pe care le are realizarea lor în practică.

Integrarea organică a documentelor de partid și de stat în fondul de noțiuni, idei și legi din fiecare lecție, realizarea legăturii acestei laturi teoretice, sistematice a lecției cu problemele rezultate din viața socio-profesională a elevilor, *îi va conduce pe aceștia să înțeleagă profunzimea și extensiunea trăsăturilor principale* (caracterul științific, creator, eficient, democratic, realismul și umanismul) *ale politicii economice a P.C.R. și statului democrației muncitorești revoluționare.* Astfel, elevii vor asimila mai ușor ideile de bază din documentele de partid, vor desprinde principiile metodologice pe care se bazează politica partidului nostru, vor putea justifica cu mai multă siguranță necesitatea teoretică și practică a măsurilor la care se referă documentele P.C.R., prin raportare permanentă la activitatea practică și social-economică a țării.

4. CERINȚE ȘI MODALITĂȚI SPECIFICE ÎNVĂȚĂMÎNTULUI SERAL ÎN FOLOSIREA UNOR METODE ȘI PROCEDEE DIDACTICE

Posibilitatea aplicării cunoștințelor în viața profesională, înțelegerea proceselor noi survenite în funcționarea și dezvoltarea întreprinderii, înțelegerea și acceptarea măsurilor organelor de conducere colectivă depinde de asimilarea corectă, precisă, a conținutului și sferei noțiunilor de economie politică, a legilor și cauzalității fenomenelor economice. În vederea înlăturării unor dificultăți tipice constatate la elevi, a unor confuzii, interpretări parțiale *este necesară respectarea principiilor didacticii, stimularea gîndirii creatoare a elevilor prin explicarea cauzalității și legității fenomenelor economice, prin analizarea, compararea și sintetizarea informațiilor despre procesele și tendințele dezvoltării economice, folosirea analizei și corelațiilor interdisciplinare, demonstrarea cu ajutorul mijloacelor audio-vizuale din înzestrarea cabinetului de științe sociale, modelarea unor structuri economice obiective, folosirea statisticilor economice pentru a demonstra tendințele acțiunii unor factori și legi economice, pentru a evidenția eficiența economică etc.*

În vederea obținerii unei participări cît mai active, formative și eficiente a elevilor, în spiritul celor arătate mai sus, putem aduce cîteva exemple de modalități concrete de folosire a unor *metode și procedee didactice active:*

a) Pentru a realiza unitatea dintre teorie și viață, dintre principiile și faptele economice, la învățămîntul seral folosim mai multe *procedee de problematizare*, cum sînt:

— *Dezvăluirea sau crearea unei contradicții cognitive între experiența acumulată de elevi în producție și cerințele noi ale problemei puse într-un plan teoretic, integrator, între cultura economică empirică și exigențele cunoașterii științifice a relațiilor de producție* (de exemplu, între reprezentarea idilică a elevilor despre retribuire în comunism și evoluția reală a relațiilor de repartiție, între ideile empirice despre democrația economică muncitorească și concepția, normele care reglementează noul mecanism economic financiar, între structura și nivelul consumului, privit de către elevi, de regulă, în sine, și lumina pe care o aruncă asupra relațiilor de consum analiza și înțelegerea lucidă a structurii, dezvoltării de ansamblu a vieții economice etc.). În demersul de depășire a acestor contradicții am inclus demonstrarea cu ajutorul anumitor scheme, modele, grafice, indicatori ai activității economice din întreprinderile în care muncesc elevii.

— *Folosirea frecventă a întrebărilor:* De ce?, Din ce cauză?, Pentru ce?, În ce constă relația dintre...? (de exemplu, de ce este necesară noua revoluție agrară în țara noastră? Care sînt efectele relațiilor dintre fondul de acumulare și fondul de consum? De ce este necesară cointeresarea materială și morală? etc.), *pentru a găsi cauzele, relațiile esențiale sau efectele*, făcîndu-se referiri la situația concretă dintr-o întreprindere cunoscută de elevi prin locul de muncă.

— *Folosirea de asociații, analogii, comparații* între activitatea social-economică a unei întreprinderi prezentată în presă, luîndu-se în considerare indicatorii cantitativi și calitativi principali, și întreprinderea în care lucrează elevii, *cu scopul de a desprinde cauzele și factorii* ce determină superioritatea uneia față de cealaltă.

— *Alegerea soluției optime din mai multe propuse sau posibile* pentru creșterea productivității muncii, eficienței economice, pentru

[6] Gheorghe T. Dumitrescu, Anghel Manolache, Mihai Roșianu, *Pedagogia socială — știința educației permanente a maselor de adulți*, Editura politică, București, 1972, p. 245—260.

Condiţii psihopedagogice ale pregătirii copilului pentru însuşirea scrierii

Logoped RODICA PREDA
Casa de copii preşcolari Gherla, jud. Cluj

PROGRAMA ACTIVITĂŢII INSTRUCTIV-EDUCATIVE ÎN GRĂDINIŢA DE COPII cuprinde, pentru grupa mijlocie şi îndeosebi pentru grupa mare, activităţi artistico-plastice *(desen, pictură, exerciţii grafice, modelaj) care, printre altele, au ca obiective dezvoltarea psihomotorie, dezvoltarea perceptivo-motorie, formarea şi perfecţionarea priceperilor şi deprinderilor de a realiza semne grafice pregătitoare pentru scriere.*

În lucrarea de faţă vom prezenta cîteva aspecte psihopedagogice care reprezintă condiţii determinante ale pregătirii copiilor preşcolari în vederea însuşirii scrierii, precum şi tehnicile grafice sau de altă natură care se pot utiliza pentru formarea şi perfecţionarea priceperilor şi deprinderilor de a realiza semne grafice pregătitoare pentru scriere.

1. Condiţii psihofiziologice şi psihologice ale însuşirii scrierii. Numeroase cercetări (Fl. Bagdazar, 1964; L. Lurçat, 1969, 1970; J. de Ajuriaguerra şi colaboratorii, 1980 ş.a.) au relevat faptul că gradul de maturizare neuromotorie, precum şi dezvoltarea psihomotorie a copilului de cca 6 ani, în majoritatea cazurilor, permite începerea scrierii, în condiţiile în care copilul este supus unui program instructiv adecvat.

Privit sub unghiul dificultăţii, începînd cu *mişcările active*, vîrsta de 4—5 ani. După cum spune *Ajuriaguerra* (1980, p. 22), creşterea *„este produsul unei activităţi psihice complexe“*, în cazul său intervenind mai mulţi factori: maturizarea generală a sistemului nervos, susţinută de ansamblul coordonărilor motorii; dezvoltarea psihomotorie generală, mai ales în ceea ce priveşte organizarea tonică şi coordonarea mişcărilor; dezvoltarea mişcărilor şi activităţilor fine ale mîinii şi degetelor; coordonarea oculo-manuală; stabilizarea lateralităţii; dezvoltarea suficient de evoluată a orientării spaţio-temporale şi în propria schemă corporală, dezvoltarea adecvată a funcţiei perceptiv-motorii. Studiile psihogenetice privind relaţiile dintre percepţie şi motricitate evidenţiază interacţiunea permanentă a acestora şi fuzionarea lor în cadrul funcţiei perceptiv-motorii. Eficienţa funcţiei perceptiv-motorii se exprimă, printre altele, în capacitatea copilului de a percepe cu exactitate configuraţii spaţiale, de a le compara între ele, distingînd asemănările şi deosebirile, de a-şi forma imaginea mintală a acestora şi de a le putea reproduce grafic. Copilul îşi poate forma această capacitate numai prin intermediul acţiunilor obiectuale care dezvoltă din plin motricitatea şi coordonarea ochi-mînă. Dar scrierea, ca şi citirea, nu pot fi realizate cu succes pînă cînd percepţia identităţii şi a nonidentităţii figurilor (formelor grafice) îi permit copilului diferenţierea clară a grafemelor. În ontogeneză percepţia identităţii şi nonidentităţii formelor grafice apar între 5—6 ani (P. Oleron, 1972). Pentru copilul de 5—6 ani scrierea unei litere este în mare măsură doar un „desen“. Dar copierea unei forme grafice nu reprezintă doar o simplă reproducere a unei percepţii, întrucît intervine imaginea mintală a respectivei forme grafice care reglează gestul grafic al copilului. În general, literele cuprind forme grafice geometrice mai mult sau mai puţin complexe. Copilul reproduce prin gestul grafic tocmai traseul acestor forme geometrice ale literelor, iar în urma exersării reproducerea grafică a acestora se automatizează. Deci, un copil poate învăţa scrierea cînd a fost instruit astfel încît să atingă stadiul reprezentărilor spaţiale de formă, mărime, direcţie, vecinătate etc. şi a ajuns la o maturitate psihomotorie care îi asigură coordonarea mişcărilor mîinii şi coordonarea oculo-manuală (E. Dimitriu şi colab., 1972). În cadrul activităţilor instructive care urmăresc pregătirea copilului pentru însuşirea scrierii este necesară formarea noţiunilor care reflectă forme geometrice, pe baza reprezentărilor cercului, pătratului, liniei orizontale, liniei verticale şi oblice, precum şi a noţiunilor care desemnează relaţiile spaţiale fundamentale.

Pornind de la faptul că scrisul constă într-o reprezentare vizuală şi durabilă a limbajului prin caractere grafice (semne grafice) stabilite în mod convenţional în cadrul diferitelor culturi, în însuşirea scrierii trebuie avute în vedere şi interrelaţiile dintre dez-

voltarea limbajului și factorii de orientare și structurare spațio-temporală la copiii de diferite vîrste. După cum spune R. Diatkine (1963), copilul își desăvîrșește organizarea temporo-spațială pe măsură ce înțelege semnificația spațiului și timpului. Seriile temporale devin semnificative pentru limbaj și spațiul se organizează prin învățarea citirii și scrierii. Deci, în geneza și dezvoltarea grafismului un rol important îl au capacitatea de orientare și structurare spațio-temporală, respectiv, formarea „ritmurilor grafice" și a unităților spațio-temporale (J. de Ajuriaguerra). Dar nivelul grafic al unui copil este influențat nu numai de interacțiunea factorilor perceptivi, motori, intelectuali, de exercițiu, ci și de factorii nonintelectuali (motivație, voință, potențial de muncă, dezvoltare emoțională și psihosocială). Toți acești factori trebuie avuți în vedere și în perioada pregătirii copilului pentru formarea și perfecționarea priceperilor și a deprinderilor de a realiza semne grafice pregătitoare pentru scriere.

2. ASPECTE METODICE PRIVIND PREGĂTIREA COPILULUI PENTRU ÎNSUȘIREA SCRIERII

2.1. Exerciții pentru dezvoltarea psihomotricității. Se știe că ponderea factorilor motori este mai mare în primele etape ale însușirii și dezvoltării grafismului. Astfel, între *5—6 ani* și *6—7 ani*, o diferență de cîteva luni poate cauza în grafismul copilului variații simțitoare ale calității, tocmai datorită diferențelor în dezvoltarea motorie și perceptivo-motorie. Tocmai de aceea se impune cu necesitate apelarea la exerciții pentru dezvoltarea motricității mîinii și a degetelor, precum și a psihomotricității în general. După cum spune A. Casteilla (1977), mai întîi trebuie să avem în vedere faptul că priceperea și îndemînarea grafică depind mai mult de capacitatea de a destinde mușchii, decît de a-i contracta. Se impune, deci, ca începînd de la primele exerciții care vizează învățarea copilului de a ține instrumentul de scris și de a-l mînui, în trasarea grafismelor să insistăm asupra destinderii și mînuirii cu suplețe a pensulei, a creionului, a pixului etc. Prin aceasta vom evita instalarea crampelor sau eforturile inutile, exagerate, care-l pot îndepărta pe copil de activitățile grafice. Cercetările psihopedagogice, precum și practica școlară au demonstrat rolul *tehnicilor pictografice* în destinderea motorie, în ameliorarea posturii, în stăpînirea gesturilor și în restructurarea tonicității musculare în general. Tocmai de aceea este bine ca primele exerciții pregătitoare pentru însușirea ulterioară a scrierii să fie cele pictografice, începînd cu „mîzgăliturile" prin care copilul imită scrisul, fără să cunoască literele, trecînd, apoi, treptat, la exerciții pictografice tot mai complexe.

Cînd avem de-a face cu *dificultăți tonice* trebuie să destindem copilul prin deconectare generală și locală (a brațului și mîinii), cu ajutorul autorelaxării, precum și prin intermediul trăsăturilor grafice executate prin alunecare cu pensula, creioane carioca, pix cu pastă, pe foi de hîrtie de dimensiuni diferite (în raport cu sarcina grafică și pictografică). Paralel se vor face și *exerciții de înaintare cursivă și suplă în spațiul grafic*, pregătind cinetica mișcărilor adaptate scrisului. Mișcările de înaintare cursivă a scrisului permit mîinii să facă o translație de la stînga spre dreapta colii de hîrtie. Se va începe cu o desfășurare grafică de mare amplitudine, în cadrul căreia exercițiile de înaintare de-a lungul spațiului grafic cer mișcări mai ample decît cele necesare scrisului. Supradimensionarea gestului ușurează și pregătește gesturile mai mici cu aceeași „formă" generală (de exemplu, trasarea unor cercuri, a liniilor curbe sub forma buclelor etc.). În acest mod se învață mai ușor anumite „forme" de activitate musculară grafică, prevenindu-se crispările și crampele musculare, pe de o parte, și antrenîndu-se pozițiile adecvate ale brațului, antebrațului, încheieturii mîinii, precum și a degetelor în scopul realizării actului grafic fără efort, relaxat. Prin tehnicile pictografice și prin diversele exerciții grafice executate cu creioane colorate, creioane carioca, pixuri cu pastă se vor antrena cele două tipuri de înaintări de-a lungul rîndului: „înaintarea mare", care pune în acțiune segmentele proximale (brațul și antebrațul) și articulațiile umărului și cotului; „înaintarea mică", prin care se pun în acțiune segmentele distale (mîna și articulația încheieturii mîinii și degetele). Prin asemenea exerciții se va urmări optimizarea evoluției genetice a mișcărilor de trasare a semnelor grafice în general și a literelor în special. Aceste mișcări grafice comportă trei faze, ele devenind treptat mai localizate și mai distale. Copiii de vîrstă foarte mică scriu cu tot brațul; la aceștia trasarea semnelor grafice și înaintarea nu sînt disociate. Ulterior, tot la vîrsta preșcolară, în cursul executării grafismelor apar mișcări ale antebrațului disociate uneori de cele ale brațului, apoi mișcări ale mîinilor izolate sau însoțind mișcările brațului și antebrațului. În sfîrșit, apare utilizarea mișcărilor digitale. Acestea există în executarea grafismelor încă înainte de învățarea scrisului, dar ele se dezvoltă și iau locul unor mișcări ale mîinii în trasarea literelor mai ales din momentul cînd intervine învățarea scrisului cu litere de dimensiuni mici.

Întrucît degetele rămîn principalul agent în trasarea literelor, este bine să dezvoltăm activitatea lor, dacă este deficitară și dacă acest fapt stînjenește vădit scrisul, astfel încît ele să devină „organe ale certitudinii pozitive" și în această activitate psihomotorie complexă, cu un specific aparte. Pentru *ameliorarea gesturilor fine ale mîinii și degetelor* se folosesc diverse tipuri de exerciții.

Dintre acestea amintim ca deosebit de utile exercițiile cu plastilină, care permit exersarea la alegere a unui anumit deget în vederea unei anumite mișcări (flexiune, extensiune, rotire). De asemenea, se pot utiliza tehnici negrafice ca decuparea, îndoirea foilor de hîrtie, mînuirea marionetelor, jocurile cu bile ținute între două degete și mișcate în diferite sensuri etc. În același timp se va apela și la exerciții de mobilitate a mîinii și a degetelor fără materiale ajutătoare, combinate cu exerciții de ritm, pe baza unor melodii sau prin efectuarea la comanda educatoarei a unor mișcări mai simple sau mai complexe ale degetelor mîinii drepte, sau a celei stîngi — la copiii la care nu este indicată contrarierea. Se apelează la exerciții analitice simple și apoi tot mai complexe care urmăresc dezvoltarea funcționalității reprezentării și utilizării degetelor: imitarea unor poziții simple și apoi a unor poziții tot mai complicate ale degetelor, utilizarea degetelor și a mîinii în gesturi sau acțiuni tot mai complexe etc. Aceste exerciții trebuie să fie gradate nu numai ca dificultate, ci și din punctul de vedere al duratei lor, indicîndu-se să fie de obicei scurte și intercalate în diverse jocuri, alternînd cu exerciții de destindere. Toate exercițiile se vor desfășura și în funcție de dificultățile copilului, deci diferențiat. Pentru îmbunătățirea mișcărilor digitale fine se utilizează și unele exerciții pictografice, cum sînt punctarea cu ajutorul pensulei prin aplicarea diferitelor culori, trasarea unor contururi geometrice simple (cerc, pătrat, dreptunghi și apoi romb) sau desene executate direct cu pensula, toate fiind exerciții excelente pentru formarea priceperilor și deprinderilor de a realiza semne grafice pregătitoare pentru scriere.

2.2. **Exerciții pentru dezvoltarea funcției perceptiv-motorii și a capacității de reprezentare și structurare spațială.** Avînd în vedere importanța acestor „condiții interne" în însușirea scrisului, se impune proiectarea și realizarea unor exerciții care să îi pretindă copilului să reproducă obiectual sau grafic diferite forme geometrice, prin care se stimulează funcția perceptiv-motorie, capacitatea de organizare, reprezentare și structurare spațială. Dar înainte de a se efectua asemenea exerciții, trebuie urmărită dezvoltarea capacității de cunoaștere a schemei corporale, pentru reprezentarea și utilizarea adecvată a diferitelor părți ale corpului, în cazul scrierii, îndeosebi a mîinilor și a degetelor.

Dintre exercițiile care urmăresc îmbunătățirea capacității de orientare spațială amintim: exercițiile care vizează raporturile deasupra-dedesubt; exercițiile privind raporturile înainte-înapoi; exercițiile privind raporturile stînga-dreapta. În privința acestora din urmă, este importantă cunoașterea de către copil a raporturilor dreapta-stînga privitoare la propria persoană, precum și recunoașterea pozițiilor dreapta-stînga la diferite obiecte, în raport cu propria persoană. Treptat, treptat se introduc exerciții care vizează diferite raporturi spațiale legate de grafism. Acestea sînt de diverse feluri, urmărind orientarea trăsăturilor grafice atunci cînd se cunosc raporturile dreapta-stînga, sau atunci cînd raporturile dreapta-stînga sînt legate de raporturile sus-jos, din punctul de vedere al pozițiilor și direcțiilor. Un astfel de exercițiu este cel elaborat de Borel-Maisonny și care poate fi aplicat copiilor din grupa mare de grădiniță și celor din clasa I, în cadrul exercițiilor pregătitoare pentru însușirea scrierii. Acest exrcițiu constă în următoarele: la tablă sau pe o coală mare de hîrtie așezată orizontal se desenează un pătrat cu latura de 30 cm. Pe acest pătrat se trasează axa mediană verticală (copilul se va așeza în fața acesteia) și cinci puncte mari: unul în centru, celelalte în cele patru colțuri. Copilului i se cere în mod succesiv: *1)* să arate și apoi să numească la indicația educatoarei: partea de sus a pătratului, apoi cea de jos, din stînga, din dreapta; centrul pătratului; colțurile pătratului: sus, la dreapta, jos, la stînga etc. *2)* să traseze o linie: de la stînga la dreapta, aproape de latura de sus; de la dreapta la stînga, aproape de latura de jos; de sus în jos, în dreptul laturii din dreapta; din mijloc spre una din laturi (în sus, spre dreapta etc.); să unească diferite puncte din cadrul pătratului etc.

Desigur, educatoarele vor putea imagina și alte probe și exerciții menite să dezvolte capacitatea de orientare a copiilor în spațiul grafic.

Totodată, pentru *dezvoltarea capacității de reprezentare și structurare spațială* copiii vor învăța treptat, cu ajutorul educatoarelor, cele mai adecvate metode de analiză și reproducere grafică a formelor geometrice simple și de reproducere a formelor și figurilor complexe.

După J. Piaget și B. Inhelder (1948), progresul în realizarea formelor se obține în raport cu reglările referitoare la: *a)* numărul unghiurilor (noțiunea de unghi trebuie însușită în mod prioritar, fiindcă ea duce la noțiunea de linie dreaptă și nu invers); *b)* dimensiunea laturilor; *c)* înclinarea liniilor. Aceste reglări sînt foarte importante pentru însușirea scrierii și în mod normal se încheie la vîrsta de 6 ani. În această perspectivă se impun exercițiile de reproducere grafică a formelor foarte simple și apoi a celor mai complexe: cerc, pătrat, dreptunghi, triunghi, romb. Copierea după model cere respectarea ordinei de succesiune; or. J. Piaget și B. Inhelder au arătat că la 4—5 ani copilul reușește să copieze o serie rectilinie executată direct dedesubtul modelului, iar între 5—6 ani el reușește să copieze o serie rectilinie decalînd modelul de reproducerea pe care o execută. La 5 ani copilul reușește să copieze linia oblică, apoi triunghiul și spre vîrsta de 6 ani — rombul.

Pentru a începe să scrie — spune J. de Ajuriaguerra — copilul trebuie să atingă „stadiul rombului"

Exercițiile care pretind copilului să reproducă formele geometrice de mai sus — prin desen sau cu ajutorul bețișoarelor sau a unei sîrme — pot servi și la activitatea perceptivă în care componenta motorie este întotdeauna prezentă, dezvoltîndu-se, deci, funcția perceptiv-motorie. Nu întîmplător, *testul Santucci*, ca și testul *Bender-Santucci* sînt probe psihologice de copiere a figurilor geometrice de diferite grade de complexitate, din punctul de vedere al construcției unghiurilor, orientării figurilor sau a elementelor acestora, precum și al poziției relative a figurilor sau a elementelor componente. Ambele teste relevă nivelul psihogenetic al funcției perceptiv-motorii (vizual-motorii), aceasta fiind una dintre condițiile interne ale însușirii limbajului scris. Un alt test cu valoare predictivă destul de mare în privința posibilității copilului de a-și însuși scrisul este testul modelelor-mozaic al lui Kohs-Goldstein, adaptat de *N. Galifret-Granjon* și *H. Santucci*. Și în cadrul exercițiilor care urmăresc dezvoltarea capacității de reprezentare și structurare spațială se pot utiliza asemenea modele-mozaic, incluzînd în metodologia de lucru chiar „ajutoare concrete" de tipul celor utilizate în testul menționat mai sus, care facilitează analiza și sinteza datelor spațiale Prin asemenea probe de tipul modelelor-mozaic sau a jocurilor tip „puzzles", care cer reconstruirea unui întreg din fragmente (de exemplu, decupate în zigzaguri complicate), obișnuim copilul să manipuleze activ materialul, să compare, să pună în relație și să coordoneze diferite elemente, structurînd spațiul pe baza unor reprezentări adecvate, dezvoltînd totodată funcția perceptiv-motorie.

2.3. **Exerciții grafice care pregătesc scrisul.** Programa activității instructive în grădinița de copii se ocupă pe larg de exercițiile grafice, îndeosebi la grupa mare, prezentîndu-se într-un tabel conținutul activităților grafice și temele aplicative. De asemenea, se punctează cîteva indicații metodice privind desfășurarea acestor exerciții. În cele ce urmează, vom prezenta cîteva „grafisme" care pregătesc scrisul, așa cum au fost ele concepute de A. Cateilla (1977) și J. de Ajuriaguerra și colaboratorii (1980). Astfel, A. Casteilla utilizează 16 ștampile de cauciuc, care marchează numai cadrele înăuntrul sau înafara cărora copilul va trasa liniile curbe prevăzute în exercițiile grafice. Se pornește, deci, de la ideea că însușirea celor două sensuri ale buclelor literelor este o problemă esențială pentru însușirea scrisului. Redăm cîteva ștampile pe baza cărora se realizează „valurile" (fig. 1, 2, 3, 4), „podurile" (fig. 5, 6), „trifoi" (fig. 7), „flori" (fig. 8), „festoane" (fig. 9). Dintre principiile enunțate de A. Casteilla amintim: traseul fiecărui grafism trebuie să

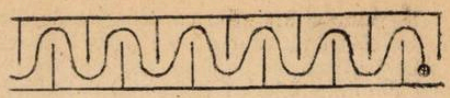


Fig. 1

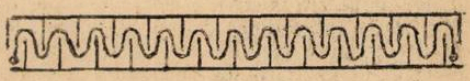


Fig. 2

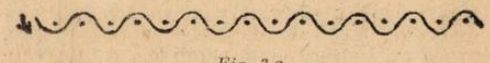


Fig. 3 a

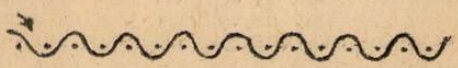


Fig. 3 b

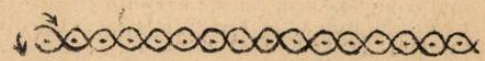


Fig. 4

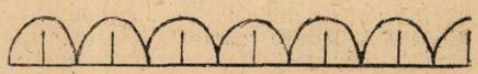


Fig. 5

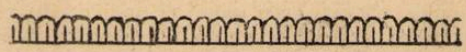


Fig. 6

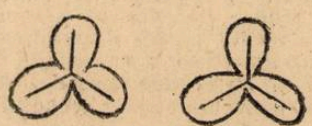


Fig. 7

Fig. 8

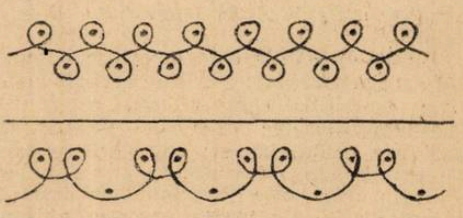


Fig.9

începă de la stînga, mergînd spre dreapta, ca în cazul scrisului; pentru a asigura pe deplin educația gestuală a mîinii copilului este necesar ca acesta să parcurgă de mai multe ori același traseu grafic, folosindu-se de fiecare dată un creion de altă culoare. Astfel, realizăm exersarea mișcărilor grafice prin aceste exerciții de antrenament. Urmează apoi un exercițiu de control, cînd copilul va înscrie pe o altă amprentă a ștampilei doar un singur traseu, pentru a ne putea da seama de siguranța gestului său grafic. Pentru a fi mai variate exercițiile, se va trece la alte amprente, chiar dacă rezultatele obținute la cele precedente nu sînt încă satisfăcătoare. Dar este indispensabil să revenim asupra acelorași exerciții în diferite intervale de timp, pentru consolidarea priceperilor și deprinderilor grafice. La un exercițiu se vor da întotdeauna mai multe amprente (trei sau patru), tocmai pentru a se realiza automatizarea gestului grafic. Aceste grafisme urmăresc să pregătească copilul pentru scrierea cursivă, asupra căreia insistă și J. de Ajuriaguerra și col. (1980). Aceștia arată că tehnicile scriptografice trebuie să debuteze cu trasee mari, executate prin alunecare, pentru a se

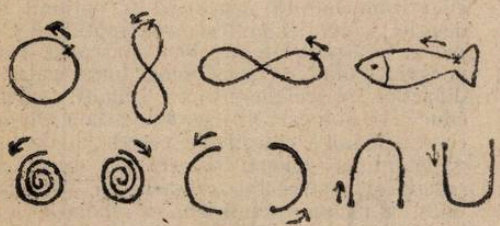


Fig. 10

ajunge la flexibilizarea și ameliorarea pozițiilor în cursul mișcării grafice, prin destinderea brațului. Ameliorările obținute prin acest tip de exerciții creează copilului — datorită efortului minim pe care-l pretind — impresia de „reușită ușoară", motivîndu-l pozitiv pentru activitățile de scriere. Se indică forme simple, care să îi permită copilului să se concentreze asupra mișcării pe care o execută prin alunecare. Astfel sînt: a) formele închise sau semiînchise „reluate", deoarece copilul trasează de mai multe ori aceeași formă fără să ridice creionul (fig. 10); b) grafisme care se desfășoară de la stînga la dreapta, de tipul trăsăturilor asemănătoare cu scrisul: bucle orientate în sus sau

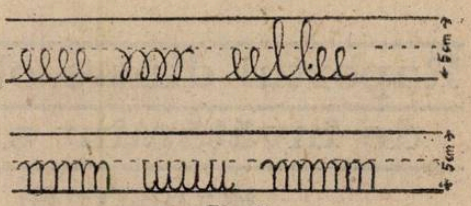


Fig. 11

în jos, de aceeași mărime sau cu intercalarea unora de mărime mai mare, șiruri de bastonașe („gardul") etc. (fig. 11). Aceste forme grafice, ca și altele de aceeași natură, vor contribui la însușirea mai rapidă a scrierii, întrucît implică diferite segmente ale brațului activ, ale mîinii și degetelor îndeosebi, dezvoltîndu-se totodată supleţea mișcărilor grafice necesare scrierii cursive.

BIBLIOGRAFIE

1. Ajuriaguerra, de J. și colab. *Scrisul copilului*, vol. I și vol. II, E.D.P., București, 1980.
2. Bagdazar, Fl., *Aspecte neuro-psihofiziologice în deprinderea scrierii*, "Revista de psihologie", 1, 1964.
3. Casteilla, A., *Scrierea cursivă*, E.D.P., București, 1977.
4. Diatkine, R. et all. *Les troubles de l'apprentissage du langage écrit: dyslexie et disortografie*, „La psychiatrie de l'enfant", VI, X, 1963.
5. Dimitriu, E. (coord.), *Elev la șasea ani*, Edit. științifică, București, 1972.
6. Kulcsar, T., *Lecții practice de psihodiagnostic*, litografiat, Cluj-Napoca, 1980.
7. Lurçat, L., *Genése des liaisons visuo-graphique*, „Journal de Psychologie normale et pathologique", 1, 1969.
8. Lurçat, L., *Activité graphique des deux mains: Contrôles visuele et contrôle hinesthésique*, „Revue de psychologie appliquee", 20, 3, 1970.
9. Oléron, P., *Langage et developpment mental*, Éd. Charles Bessart, Bruxelles, 1972.
10. Piaget, J., Inhelder, B., *La représentation de l'espace chez l'enfant*, P.U.F., Paris, 1948.

ORIENTAREA ŞCOLARĂ ŞI PROFESIONALĂ A TINERETULUI

Raportul dintre obiectivele procesului de învăţămînt şi cele ale orientării şcolare şi profesionale

Lector univ. STAN PANŢURU
Universitatea Braşov

Este unanim recunoscut de către specialişti că alegerea şcolii şi profesiunii reprezintă acte umane de cea mai mare dificultate şi responsabilitate, realizabile, treptat, printr-un complex proces de educaţie şi formare în acest sens. Opţiunea şi decizia şcolară şi profesională angajează personalitatea tînărului, în toată complexitatea sa, ca acţiune şi conştiinţă, fiind, la rîndul lor, condiţionate, sub aspect calitativ, de nivelul de maturizare, autonomie şi orientare valorică a personalităţii.

Transformarea dreptului de a alege o şcoală şi respectiv o profesiune într-o libertate individuală înseamnă, în primul rînd, atingerea acelui nivel de maturizare psihosocială a personalităţii fiecărui tînăr, care să-i permită a pune în relaţie funcţională dorinţa cu posibilităţile individuale şi cu necesităţile sociale. Acest nivel de maturizare, la rîndul său, presupune atît formarea capacităţii de a şti să faci o alegere corectă şi eficientă cît şi dotarea cu fondul de disponibilităţi (capacităţi, aptitudini, interese, trăsături de caracter, însuşiri de personalitate etc.) care să confere dreptul unei „alegeri pe măsură". Este necesară această distincţie între a şti să alegi şi a putea, cu adevărat, să alegi, amîndouă fiind condiţii indispensabile unei decizii şcolare şi profesionale eficiente. Pe tot parcursul opţiunii şi deciziei şcolare şi profesionale, tînărul este implicat în această dublă ipostază de subiect şi obiect, în sensul celor afirmate mai înainte. Tînărul este sau trebuie să fie autorul opţiunii şi deciziei şi, deci, trebuie să deţină tehnica acestui act. El însă nu face o alegere în general, ci una pentru sine. Opţiunea şcolară şi profesională este, în ultimă instanţă, o autoopţiune proiectivă de esenţă valorică, în care tînărul este evaluat sub aspectul disponibilităţilor sale şi a perspectivei de dezvoltare, condiţionînd, din acest punct de vedere, în mod obiectiv alegerea. La rîndul lor aceste disponibilităţi, atît cele ale dotării cît şi cele ce ţin de capacitatea de decizie, nu apar de la sine, ci sînt rodul procesului de educaţie, de formare în acest sens.

Desigur, pentru eficienţa practică a activităţii de orientare şcolară şi profesională, este foarte important, dar nu suficient, să conştientizăm natura educativă a opţiunii şi deciziei şcolare şi profesionale, faptul că ele pot fi realizate cît mai bine în şcoală, responsabile fiind, în acest sens, toate cadrele didactice în colaborare cu ceilalţi factori educativi. Mai este necesar să sesizăm relaţia ce există între obiectivele procesului de învăţămînt în general şi cele ale orientării şcolare şi profesionale, aceasta cu atît mai mult, cu cît unii practicieni au tendinţa de a le identifica, „dizolvînd" orientarea şcolară şi profesională în procesul educaţiei generale şi diminuînd preocupările concrete de orientare, fie de a le separa nejustificat, orientarea şcolară şi profesională rămînînd un proces „alături" de cel şcolar, realizat din cînd în cînd şi cel mai adesea, cu mijloace extradidactice.

Ştiinţific vorbind, obiectivele orientării şcolare şi profesionale nu pot şi nu trebuie identificate cu cele ale procesului de învăţămînt în general şi nici separate de acestea. Sub primul aspect, trebuie să recunoaştem că procesul de învăţămînt nu-şi poate limita intenţiile doar la pregătirea şi realizarea alegerii eficiente a şcolii şi profesiunii, chiar dacă acestea rămîn ţeluri prioritare ale în-

vățămîntului și mijlocul de evaluare a eficienței sale. Rămîn însă și altele intențiile procesului de învățămînt legate de dezvoltarea multilaterală a personalității tînărului, în vederea integrării sale culturale, morale, politice, estetice etc. Sub al doilea aspect, de asemenea, trebuie să recunoaștem că obiectivele orientării școlare și profesionale nu pot fi stabilite în afara celor ale procesului de învățămînt, ele vizînd, ca și acestea, tot dezvoltarea, maturizarea personalității tînărului, competentă, însă, pentru rezolvarea sarcinilor specifice opțiunii. În fond mecanismele implicate în opțiunea școlară și profesională nu sînt altele decît cele prezente în procesul educației generale (cognitive, afectiv-motivaționale, voliționale) dar, desigur capacitate și adaptate cerințelor specifice acesteia. Precizarea care se impune este aceea că obiectivele orientării școlare și profesionale fac parte din sistemul obiectivelor procesului de învățămînt, sînt integrate în acest sistem ca subsistem, interacționînd structural și funcțional cu toate celelalte subansamble ale acestuia. Și, de asemenea, trebuie înțeles că realizarea, înfăptuirea acestora, se face, trebuie să se facă în și prin procesul de învățămînt, completat cu activități extradidactice și extrașcolare. Aceasta înseamnă că obiectivele orientării nu sînt realizabile doar prin vizitele în școli și întreprinderi, întîlniri cu specialiști etc. și nici măcar doar prin și la orele de dirigenție cu teme de acest gen ci, în primul rînd, prin activitatea didactică de zi cu zi la toate disciplinele de învățămînt. Pe drept cuvînt se făcea observația că orientarea școlară și profesională cea mai bună este condiționată de calitatea activității didactice. Cadrele didactice care se străduiesc să realizeze lecții de calitate, să ridice nivelul de pregătire și de formare al elevilor, de dotare cu aptitudini, interese, trăsături pozitive de caracter, să înscrie procesul predării-învățării-evaluării didactice în perimetrul necesităților social-profesionale și să-l transforme într-un autentic exercițiu de formare și maturizare psihosocială etc., fac implicit o bună orientare, pregătindu-i pe aceștia pentru exigențele opțiunii și deciziei școlare și profesionale.

În același scop, ei pot și trebuie să valorifice conținutul disciplinei predate pentru a oferi atunci cînd este necesar și potrivit, informații școlare și profesionale necesare, pentru a sugera perspectiva profesională oferită de însușirea acesteia, utilitatea cunoștințelor, implicațiile lor în rezolvarea diferitelor probleme ale activității profesionale etc. De asemenea, tot profesorul trebuie să transforme procesul însușirii disciplinei predate într-un mijloc de cunoaștere și autocunoaștere a personalității educaților, de sprijinire a acestora pentru a-și da seama de posibilitățile lor reale ca perspectivă de realizare școlară și profesională. Capacitățile, aptitudinile, interesele, atitudinile etc., aici se pot forma și măsura cel mai bine, evaluarea păstrîndu-și la fiecare disciplină funcția diagnostică și prognostică.

La rîndul său, întreaga tehnologie didactică poate să servească interesele orientării școlare și profesionale, atunci cînd ea este orientată în acest sens.

Desigur, cerințele orientării școlare și profesionale nu pot fi satisfăcute integral de posibilitățile procesului de învățămînt, cu atît mai mult cu cît în planurile de învățămînt nu figurează o disciplină școlară specială de acest fel, cum o întîlnim în programele școlare ale altor țări, care să asigure integrarea într-un sistem. De aceea, posibilitățile oferite de procesul de învățămînt trebuie completate cu activități speciale de orientare școlară și profesională în forma orelor speciale de dirigenție, vizite în școli, întreprinderi, instituții, întîlniri cu foști absolvenți, specialiști, audieri și vizionări a emisiunilor de radio și televiziune etc. Nu insistăm asupra acestora, ele fiind cunoscute și tratate frecvent în literatura de specialitate. Ceea ce vrem să relevăm este, totuși, faptul că, activitățile speciale de orientare școlară și profesională nu trebuie să se substituie celor specifice și prezente în procesul de învățămînt, ci din contra, trebuie să le sistematizeze, să le completeze și să le integreze într-un sistem de acțiuni care să confere mai multă luciditate, raționalitate și eficiență opțiunilor și deciziilor școlare și profesionale.

Creșterea competenței familiei în orientarea școlară și profesională

Prof. FILIP LĂȚUG,
Șeful Laboratorului județean de orientare școlară și profesională, jud. Hunedoara

O LUARE DE POZIȚII în această problemă este necesară din mai multe puncte de vedere: mai întîi, precizarea uneia dintre căi clarifică elaborarea strategiilor adecvate, în al doilea rînd, delimitează competențele și formează motivațiile necesare acestei munci.

1. **Rolul hotărîtor al familiei în orientarea şcolară şi profesională** a fost remarcat în cadrul activităţilor concrete cu elevii şi părinţii acestora, precum şi de mai mulţi cercetători ai fenomenului. „Cea mai mare frecvenţă, mult distanţată de celelalte, în influenţarea opţiunii profesionale a elevilor, o prezintă factorii familiali (părinţi, rude, fraţi)" [5, pag. 37]. Cu toate că şcoala este cea mai competentă „în realitate, familia exercită influenţa cea mai puternică" [4, pag. 122]. Argumentarea acestei concluzii este realizată de o mulţime de cercetări [1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8].

Pe de altă parte „şcoala tinde — datorită competenţei sale — să-şi asume treptat responsabilităţile tradiţionale ale familiei" [6]. Această asumare de responsabilităţi este rezultatul preocupărilor pentru realizarea optimă a sarcinilor ce-i revin din documentele de partid şi de stat, pe de o parte, şi de existenţa unui larg evantai de posibilităţi informativ-educative şi metodologice de care dispune, pe de alta. Căci, incontestabil, toţi sîntem de acord că şcoala este factorul autorizat cel mai competent, care poate asigura cunoaşterea obiectivă a aptitudinilor, intereselor şi aspiraţiilor elevilor, poate realiza informarea acestora cu necesarul de forţă de muncă, reţeaua şi planul de şcolarizare, cu posibilităţile de încadrare, de promovare, de retribuire etc., în timp ce familia — care nu are la îndemînă decît mijloace empirice şi subiective — decide ruta şcolară şi profesională a copilului.

Nici o lege nu limitează dreptul părinţilor de a decide, chiar dacă şcoala recomandă altă alegere. Această situaţie generează mari diferenţe între elevi. Deşi s-ar părea deplasat să afirmi la această dată că în alegerea şcolii şi profesiunii viitoare, cu toate eforturile făcute pentru egalizarea şanselor, se menţin încă unele inegalităţi determinate de structura şi competenţa factorilor care influenţează ruta şcolară şi profesională a tînărului, realitatea confirmă acest lucru.

În constelaţia influenţelor asupra elevului în punctele decisive există factori cu potenţialităţi constante, care se adresează relativ nediferenţiat tuturor elevilor (şcoala, organizaţiile de copii şi tineret, mijloacele mass-media etc.), acţionînd egal şi permanent şi factori subiectivi, empirici şi spontani (familia, rudele, prietenii şi cunoscuţii) structurăţi într-un evantai larg de la intervenţie exagerată, tutelare, despotism chiar, pînă la indiferenţă sau abdicare totală de a sugera ceva copilului aflat în răscruce de drumuri.

Aceste diferenţe între posibilităţile reale ale unor familii de a acorda sprijin copiilor în momentele cruciale ale existenţei, grefate pe subiectivismul şi empirismul general, nasc întrebarea: este familia suficient de pregătită pentru a decide singură viitorul şcolar şi profesional al copilului? Fără a avea pretenţia unui răspuns complet putem afirma că „în societatea contemporană se operează un transfer de sarcini de la familie la şcoală, din cauza complexităţii vieţii economice şi culturale, care depăşeşte posibilităţile educative ale familiei" [4, pag. 122]. Răspunsul negativ este implicat în această formulare. Deci, dacă familia nu este suficient de competentă pentru facilitarea unei juste alegeri a drumului în viaţă de către elevi, iar şcoala nu deţine încă resorturile unor decizii obligatorii (şcoala face recomandări), neputînd diminua direct rolul hotărîtor al familiei, trebuie abordată cu toată abnegaţia preocuparea efectivă pentru creşterea competenţei familiei în orientarea şcolară şi profesională a propriului copil, fără a minimaliza cu nimic rolul şcolii în această direcţie.

2. **Sporirea competenţei familiei** în orientarea şcolară şi profesională trebuie să fie un obiectiv permanent al şcolii.

2.1. Prima sarcină a şcolii în acest sens este aceea de a forma la părinţi convingerea că alegerea şcolii şi profesiunii viitoare nu se face întîmplător, „în campanie", „în ultimul moment", „în ceasul al 12-lea", ci este rodul unei analize îndelungate, a comparării mai multor elemente (elevul cu bagajul său de posibilităţi, aspiraţii şi interese, comanda socială, tradiţiile familiale, reţeaua şcolară etc.), a consultării mai multor factori: şcoala (profesori, diriginte, maistru-instructor); organizaţiile de tineret, conducătorii de cercuri; conducători de întreprinderi, directori de licee, oficiile de forţă de muncă, prietenii şi cunoscuţii. Părinţii trebuie să înţeleagă, de asemenea, că viitorul copilului nu se poate decide fără consultarea lui sau împotriva dorinţelor acestuia.

2.2. Al doilea aspect important al colaborării şcolii cu familia în această direcţie îl constituie diferenţierea şi diversificarea sprijinului acordat părinţilor şi copiilor acestora fie în raport de interesul şi preocuparea pe care o manifestă pentru viitorul copilului (interesaţi, indiferenţi, dezinteresaţi), fie după oportunităţile pe care le determină gradul de cultură şi posibilităţile de informare. Pentru aceasta, dirigintele (colectivul didactic) grupează elevii (familiile) încă din clasele mici, după criteriile stabilite, organizînd acţiuni pentru toţi elevii şi părinţii şi acţiuni suplimentare pentru cei care manifestă mai puţin interes sau nu sînt competenţi pentru a decide soarta copilului.

2.3. Al treilea aspect al sprijinului acordat de şcoală familiei este respectarea princi-

piului anticipării și prevenirii influențelor și deciziilor negative ale părinților. A acționa „post factum", după ce elevul a fost respins, sau nu s-a integrat în școală sau la locul de muncă necesită eforturi suplimentare, cheltuieli inutile și generează insatisfacții atît pentru individ (familie) cît și pentru societate. În continuare vom prezenta unele modalități pe care le poate folosi școala pentru *creșterea competenței familiei în luarea deciziei de orientare școlară și profesională* (literatura de specialitate abundă în indicații pentru familie, dar este săracă în prezentarea modului de sprijin efectiv a acesteia de către școală, în cazul nostru).

Educarea părinților este, de fapt o problemă conținută în noțiunea de educație permanentă. Cum realizează școala pregătirea familiei pentru orientarea școlară și profesională a elevului?

Nu intenționăm să abordăm problema în ansamblul ei. Există modalități tradiționale de colaborare cu familia ca: ședințele și lectoratele cu părinții, întîlnirile periodice individuale la școală, vizitele la domiciliul elevului, expunerile și dezbaterile colective etc. Diriginții (profesorii) care realizează astfel de acțiuni știu că tocmai părinții cu probleme nu participă la acestea.

3. **Din experiența noastră recomandăm:**

3.1. Acțiuni suplimentare pentru părinții care ar putea greși datorită lipsei de preocupare pentru cunoașterea copiilor, datorită insuficienței informațiilor asupra școlilor și profesiunilor sau a unor prejudecăți etc. Cu aceștia se vor organiza cercuri de informare și educare cu o tematică adecvată, încă din clasele mici.

3.2. Sprijin direct prin elaborarea de către colectivul de profesori ai elevului a sfatului de orientare școlară și profesională și prezentarea oficială a acestuia atît elevului, cît și părinților lui. Această modalitate concretă a fost validată în anul școlar 1981/1982 în toate unitățile de învățămînt din județul Hunedoara [9].

Elaborarea în colectivul de profesori ai elevului (consiliul clasei) a recomandării pentru alegerea școlii și profesiunii viitoare este o activitate de mare răspundere socială care incumbă o pregătire temeinică din partea diriginților și profesorilor respectivi, căci sfatul de orientare trebuie pregătit multilateral, pe baza cunoașterii aprofundate a elevului și realizarea unei sinteze (concluzii) din observațiile tuturor profesorilor. Recomandarea trebuie să fie cît mai completă: să cuprindă argumentația, unitatea de învățămînt, profilul, meseria din școala profesională sau treapta a II-a, domeniul în care să lucreze elevul etc.

Această recomandare se va prezenta oficial elevului și părinților acestuia în cadrul ședinței de acordare a sfatului (recomandării școlii) de orientare școlară și profesională la care participă toți profesorii elevului (consiliul clasei) și factorii de răspundere din conducerea școlii. Se va crea o atmosferă de colaborare de pe poziții egale; de partea profesorilor va fi competența, obiectivitatea, gradul de informare, grija pentru securitatea afectivă a părinților și copiilor, solicitudinea la întrebările părinților etc.

Prezentarea sfatului de orientare nu obligă pe elev să se înscrie la liceul recomandat și nu limitează direct posibilitățile de alegere de mai tîrziu, dar sigur că va genera frămîntări în mintea elevului și părinților care, văzîndu-și șubrezite sau întărite convingerile cu privire la viitorul copilului, se vor preocupa mai mult pentru luarea unei hotărîri corecte.

3.3. O altă formă de sprijinire concretă a tuturor familiilor este preînscrierea într-o treaptă superioară de învățămînt [9]. Acțiunea complexă de preînscriere (pe baza unei fișe speciale și cu un program adecvat, organizată în aceeași zi pentru toți elevii din județ: 1) asigură o informare școlară și profesională echitabilă tuturor părinților și elevilor, indiferent de statutul lor social și de interesul manifestat pentru alegerea rute școlare și profesionale, oferind șanse egale pentru toți; 2) anticipează și simulează preventiv acțiunea propriu-zisă de înscriere; 3) facilitează organizarea unui sistem de acțiuni în colaborare între școlile profesionale și liceele cu elevii preînscriși.

BIBLIOGRAFIE

1. *** *Contribuția familiei la orientarea școlară și profesională a copiilor*, București, Editura Didactică și Pedagogică, 1969.
2. *** *Cercetări sociologice contemporane*, București, Editura Științifică, 1969.
4. *** *Contribuții la orientarea școlară și profesională*, București, Editura Didactică și Pedagogică, 1969.
4. Mihai Ghivirigă, *Tendințe contemporane ale orientării școlare și profesionale*, București, Editura Didactică și Pedagogică, 1976.
5. Voicu Lăscuș, *Cercetări asupra opțiunii profesionale*, București, Editura Didactică și Pedagogică, 1972.
6. Maurice Reuchlin, *L'Orientation pendant la periode scolaire (Idées et problemes)*, Paris, 1964 (apud 4).
7. Dumitru Salade, *Formarea opiniei familiei despre viitorul profesional al copiilor*, în: *Integrarea socială a tineretului*, București, Editura Științifică, 1969.
8. *** *Selecția și orientarea profesională*, București, Editura Didactică și Pedagogică, 1972.
9. *** *Orientarea școlară și îndrumare profesională*, Buletin de informare nr. 26, Deva, Editat de Casa Personalului Didactic, 1982.

DEZBATERE

Exigențele sporite ce stau azi în fața școlii în lumina documentelor de partid, în planul pregătirii forței de muncă necesară economiei naționale, a educării tineretului în spiritul idealului de viață comunist, impun cu necesitate o revitalizare a sistemului de formare și perfecționare a cadrelor didactice, găsirea unor modalități de sporire a coeficientului de calitate, eficiență a tuturor activităților pe care le implică plasarea lor cît mai aproape de terenul practicii, al vieții sociale.

Prin întreaga activitate desfășurată în cadrul cursurilor de perfecționare, reciclare, în cadrul structurilor metodice instituționalizate în școală, să contribuim la stimularea dorinței de perfecționare a cadrelor didactice, de acțiune, de cercetare, conferind întregului sistem de perfecționare un caracter deschis, operațional, eficient, cu rezultate evidente în creșterea calitativă a procesului de învățămînt.

Invităm pe această cale cadrele didactice, cercetătorii, specialiștii în domeniul educației să-și spună opinia venind cu sugestii, propuneri, în sprijinul factorilor de decizie, ai școlii în general.

Perfecționarea și autoperfecționarea cadrelor didactice — principalii factori de ridicare a eficienței procesului de învățămînt

Lector univ. dr. CONSTANTIN POPESCU
Catedra de pedagogie-psihologie, Universitatea din București

SISTEMUL DE STAT pentru perfecționarea personalului didactic în cei 30 de ani de aplicare a contribuit în mare măsură la creșterea calității procesului de învățămînt.

Sistemul în ansamblu său, precum și fiecare din formele sale, a urmărit să adapteze, prin finalități, structura organizatorică și conținutul la ritmul de dezvoltare a științei și tehnicii actuale, la cerințele diferitelor etape ale construcției socialiste în țara noastră.

Ridicarea calității învățămîntului fiind un proces conștient și continuu, care depinde, în primul rînd, de profesor, *preocuparea pentru optimizarea sistemului de perfecționare trebuie să fie și ea permanentă.*

Se înțelege că această optimizare depinde de parametrii variați și complecși în neîntreruptă mișcare dialectică. În acest articol nu ne propunem și nici nu este posibil să intrăm în analiza detaliată a acestora, cu

atît mai mult cu cît unele din aceste aspecte au mai fost abordate în diferite lucrări și studii anterioare. Ne vom strădui să reliefăm numai trei direcții în care, după părerea noastră, s-ar putea acționa mai intens pentru ca *perfecționarea și autoperfecționarea cadrelor didactice să se ridice pe o treaptă superioară* și anume:

A. Intensificarea educației motivației perfecționării și autoperfecționării;

B. Antrenarea, mai bine orientată și mai judicios organizată, a lucrătorilor din învățămînt în cercetarea pedagogică;

C. Îmbunătățirea circulației informației pedagogice și de specialitate.

Concluziile au la bază, în afara bibliografiei de specialitate română și străină consultată, observarea directă a acțiunilor de perfecționare, unele anchete și chestionare adresate cadrelor didactice, de la care s-au obținut trei mii de răspunsuri, discuții ce au avut loc în unitățile școlare cu prilejul efectuării a peste 250 de inspecții pentru gradul I, sugestii formulate de participanții la cursurile de perfecționare etc.

A. EDUCAREA, PRIN ÎNTREGUL SISTEM DE PERFECȚIONARE A MOTIVAȚIEI SUPERIOARE CARE SĂ STEA LA BAZA UNEI NEÎNTRERUPTE AUTOPERFECȚIONĂRI A CADRELOR DIDACTICE

Despre însemnătatea motivației în procesul perfecționării se discută mult în ultimul timp în literatura de specialitate din țară și din străinătate. Acest lucru este determinat, mai ales, de dinamismul excepțional care are loc astăzi în toate domeniile de activitate, ca atare și în învățămînt, fapt ce impune formarea „din mers" a tinerei generații și, în același timp, o permanentă perfecționare a cadrelor didactice. Ca urmare, *în prezent a devenit axiomatică cerința că fără căutări continue din partea tuturor cadrelor didactice a unor modalități mai active de predare-învățare și a fundamentării lor pe baze științifice este imposibilă creșterea eficienței procesului instructiv-educativ.*

O asemenea atitudine presupune o activitate creatoare, desfășurată cu pasiune, determinată de o motivație internă, superioară. „Cercetările unor psihologi par a fi confirmat ipoteza că actul creator implică, în mod obligatoriu, motivația, pasiunea"[1].

Deci, *o motivație superioară în activitatea de perfecționare determină autoperfecționarea care este implicată profesiunii de educator, conștiinței și mandatului social ale acestuia.*

Problema educației motivației superioare în munca de perfecționare necesită răspunderi științifice la unele întrebări, care deși par, la prima vedere simple, implică totuși aspecte destul de complexe: De ce unele cadre didactice simt mai mult nevoia autoperfecționării continue, iar altele mai puțin? Cum poate fi antrenat tot personalul didactic în activitatea de perfecționare, pe baza unei motivații superioare? Cum pot fi mai bine valorificate valențele formative ale acțiunilor de pregătire și a celor de perfecționare a personalului didactic? Ce măsuri pot fi întreprinse, în viitor, de organele de decizie și ce sarcini vor reveni din acestea personalului didactic? Răspunsuri ample și temeinic argumentate la fiecare din aceste întrebări ar necesita, desigur, cercetări de amploare și studii speciale de durată. În materialul de față ne rezumăm, însă, doar la cîteva sugestii și păreri personale.

Pornind de la specificul profesiunii de educator, „diminuarea interesului" față de perfecționare poate să apară fie datorită supunerii prea mari a acestuia față de tradiție, fie datorită concepției greșite că pregătirea inițială este suficientă pentru tot timpul activității sale didactice, ceea ce duce la o „învățare de menținere" și nu la o „învățare inovatoare", „participativă" și „anticipativă"[2].

Se poate reține și faptul că *nu totdeauna cadrele didactice și-au ales profesiunea pe baza aptitudinilor, a vocației.* De aceea, uneori, se întîlnesc cazuri cînd educatorul manifestă un interes scăzut pentru perfecționarea continuă. Această situație impune, în primul rînd, *un interes sporit pentru orientarea tineretului școlar către această nobilă profesie, familiarizarea lui cu trăsăturile de personalitate și specificul muncii educatorului, cît și testarea, pe baze științifice, a aptitudinilor pe care trebuie să le aibă un candidat care dorește să se pregătească pentru a deveni învățător sau profesor.*

Unele cadre didactice participă activ la acțiunile de perfecționare, însă numai în scopul rezolvării unor probleme personale (obținerea gradului didactic, stabilitate în postul pe care îl dețin, uneori anumite avantaje imediate etc.), după care interesul pentru autoperfecționare scade. *Obținerea gradului didactic nu e un scop în sine, ci o cale, un mijloc de continuă ridicare a nivelului cadrelor didactice și, implicit, al învățămîntului.* Este ca atare, după părerea noastră, o datorie de onoare a tuturor cadrelor care au gradul didactic să-l mențină, zi de zi, la nivelul de frunte așa cum se cuvine și precum sînt (trebuie să subliniem) numeroase cadre didactice în țara noastră.

Interesul scăzut la o parte a cadrelor didactice pentru acțiunile de perfecționare se poate manifesta fie înainte de a participa la ele, fie în timpul desfășurării lor, printr-o activitate conformistă sau, după acțiunile respective, printr-o inerție în ceea ce privește aplicarea în practică a informațiilor de specialitate și a tehnicilor de predare-

[1] V. Pavelcu, *Metamorfozele lumii interioare*, Edit., Junimea, Iași, 1976, p. 104.

[2] James W. Botkin, Mahdi Elmandjra, Mircea Malița, *Orizontul fără limite al învățării. Lichidarea decalajului uman*, Editura Politică, București, 1981.

învățare asimilate în cadrul formelor de perfecționare.

Ținem însă să precizăm că ceea ce caracterizează marea masă a cadrelor didactice din țara noastră nu este rezistența față de perfecționare, ci acceptarea acesteia dintr-o motivație superioară.

Motivele pentru acceptarea perfecționării sînt variate: devotament față de statul socialist care i-a încredințat această nobilă misiune, etica și mîndria profesională, dragoste față de școală și copii, dorința de a învinge dificultățile pe care le ridică procesul instructiv-educativ și neprecupețirea efortului de a asigura succesul la învățătură tuturor elevilor etc. *Se impune, ca atare, ca sistemul nostru de perfecționare, prin toate formele sale, să-și propună ca sarcină dominantă educarea mai pregnantă a acestei motivații pe căi și mijloace variate și eficiente.*

Educarea acestor motive superioare duce la restructurarea raportului perfecționare-autoperfecționare, în favoarea autoperfecționării, studiul individual fiind axa principală a acestui proces.

B. INTENSIFICAREA ACȚIUNILOR PENTRU ANTRENAREA CADRELOR DIDACTICE ÎN CERCETAREA PROCESULUI INSTRUCTIV-EDUCATIV, PENTRU APLICAREA, ÎN MOD CREATOR, A REZULTATELOR CERCETĂRII ÎN PRACTICA EDUCATIVĂ

O astfel de orientare a muncii de perfecționare este solicitată de adîncirea democrației socialiste, care impune participarea activă și conștientă a personalului didactic la „sporirea aportului cercetării științifice și învățămîntului la promovarea progresului tehnic, la creșterea productivității muncii și a eficienței economice."[3]

Avem în vedere o atenție sporită ce se poate acorda cunoașterii de către cadrele didactice a metodologiei cercetării pedagogice, a cărei finalitate să reflecte, în mai mare măsură, cerințele optimizării învățămîntului: cunoașterea și autocunoașterea elevilor; dezvoltarea psihică și învățarea; proiectarea; realizarea și evaluarea activității instructiv-educative; bazele psihopedagogice ale formării conștiinței și conduitei comuniste a elevilor etc.

Studierea de către cadrele didactice a unor astfel de probleme îi va ajuta să desfășoare *o activitate creatoare*, ceea ce va condiționa pregătirea temeinică a tinerilor care vor contribui activ la promovarea progresului tehnic, la creșterea productivității muncii și a eficienței economice.

Realizarea acestui obiectiv nu trebuie să fie urmărit numai în cadrul cursurilor de perfecționare sau la sesiunile științifice, așa cum se crede uneori, ci să constituie o îndatorire permanentă pentru toate formele de perfecționare (colectivul de catedră, comisia metodică, consiliul profesoral, cercul pedagogic, inspecția școlară etc.).

Jean Piaget subliniază că „*În cercetare și prin cercetare, profesia de dascăl încetează de a fi o simplă meserie și depășește chiar nivelul unei vocații afective, pentru a dobîndi demnitatea oricărei profesiuni ce ține în același timp de artă și de știință, deoarece știința despre copil și despre educația sa constituie mai mult ca oricînd un domeniu inepuizabil*" (subl. ns.[4]) Această orientare pretinde să fie reflectată mai mult în tematica lucrărilor metodico-științifice pentru profesorii de toate specialitățile, care solicită gradul I. Cercetarea pedagogică ar deveni o cale eficientă pentru aprofundarea bazelor psihopedagogice ale însușirii de către elevi a diferitelor discipline de învățămînt și a îmbunătățirii propriei activități didactice a profesorului. Îndrumarea și recenzarea acestor lucrări, precum și *efectuarea inspecțiilor speciale pentru gr. I s-ar putea realiza în „echipe de profesori" de la catedrele de specialitate și cele de pedagogie-psihologie de la instituțiile de învățămînt superior.* Această colaborare s-ar răsfrînge în mod pozitiv asupra îmbunătățirii sistemului de pregătire și perfecționare a lucrătorilor din învățămînt. De asemenea, apreciem că *este necesară asigurarea posibilităților pentru valorificarea lucrărilor metodico-științifice susținute de cadrele didactice.*

Se constată că unii învățători și profesori care candidează la examenele de grade tratează teme comune, dar fiecare în lumina experienței personale. *Ce-ar fi dacă lucrările elaborate pe diferite teme ar fi cercetate de un colectiv de specialiști și ar fi valorificate, relieftndu-se ceea ce este nou, verificat de practică, ceea ce este pozitiv în fiecare lucrare?* S-ar putea alcătui o sinteză utilă de materiale metodologice. Autorii ar putea primi îndrumare competentă din partea specialiștilor din învățămîntul superior sau din institutele de cercetare.

De exemplu, se constată că, în fiecare an, sute de educatoare, învățători și profesori alcătuiesc studii metodico-științifice pentru gradul I, apreciate foarte bine de către comisiile numite de M.E.I. și de către colectivele pedagogice din unitățile școlare, dar ele nu sînt în suficientă măsură valorificate în lucrările publicate de edituri sau revistele de specialitate. Păstrarea acestor studii numai ca „documente de arhivă" ale școlii, prin care se atestă acordarea gradului I, nu contribuie la educarea unei motivații superioare a cadrelor didactice, care să-i determine să-și sporească, contribuția la găsirea celor mai juste soluții complicatelor probleme ridicate de instruirea și educarea tineretului școlar.

[3] Nicolae Ceaușescu, *Raportul la Conferința Națională a P.C.R.*, 16—18 *decembrie, 1982*, Ed. Politică, București, p. 26.

[4] Jean Piaget, *Psihologie și pedagogie*, E.D.P., București, 1972, p. 116.

„Laboratorul pedagogic" este, în general, școala, pacienții săi sînt elevi (copii sau adolescenți în situația de a învăța), sau profesorii (adulții care predau). Și chiar cînd elevii nu reprezintă direct obiectul studiului, ei continuă să constituie punctul de referire obligatoriu al muncii de investigație"[5].

Credem, că *ar fi indicată și extinsă modalitatea practicată, în prezent, numai în unele județe, și anume ca unele lucrări metodico-științifice studiate de către inspectoratele școlare, prin colective conduse de inspectorii de specialitate, și apoi, îmbunătățite, să fie trimise școlilor sub formă de scrisori metodice, revistelor de specialitate pentru publicare sau să constituie punct de plecare în organizarea unor sesiuni științifice.*

C. ÎMBUNĂTĂȚIREA CIRCULAȚIEI INFORMAȚIEI PEDAGOGICE ȘI DE SPECIALITATE ÎN RÎNDUL PERSONALULUI DIDACTIC

Ținem să accentuăm, în mod deosebit, faptul că studiul individual constituie elementul de bază al acțiunilor de perfecționare de tip colectiv, dar mai ales ca fundament al unei acțiuni de autoeducație și autoperfecționare, fără de care, în societatea noastră, nu poate fi conceput profilul educatorului înaintat. Prin studiul individual, învățătorii și profesorii reușesc să aprofundeze problemele ideologice, cunoștințele de specialitate, de psihologie, pedagogie și metodologie. De asemenea, cunoașterea unor lucrări valoroase din literatura beletristică, din arta plastică, a articolelor și studiilor mai importante dintr-o revistă etc., toate fac parte din programul de autoeducație și autoinstruire a învățătorului și profesorului. „*Creativitatea pedagogică nu operează într-un vacuum, iar dezvoltarea registrului normelor educaționale nu numai că nu este de natură să minimalizeze factorii de personalitate ai profesorului, ci oferă un evantai mai larg de posibilități de selecție, combinare și valorificare a lor originală*"[6] (subl. ns.)".

Munca intelectuală independentă este frumoasă, dar anevoioasă. A învăța înseamnă a munci, a înlătura anumite dificultăți, a avea inițiativă creatoare. Iată de ce apreciem că *toate formele de perfecționare urmăresc îmbunătățirea circulației informației pedagogice și de specialitate.* Nivelul discuțiilor în colectivele de catedră sau în comisii metodice, în cercul pedagogic sau consiliul profesoral depinde de pregătirea individuală a fiecărui participant.

Cunoașterea și studierea în prealabil a temei și a bibliografiei condiționează dezbaterea competentă a problemelor, popularizarea informației științifice, fundamentarea științifică a activității practice. Experiența a dovedit că și cursanții care se prezintă la cursurile de perfecționare centrale sau județene (definitivare, acordarea gradului didactic, reciclare) au obligația să studieze cu mai multă atenție tematica și bibliografia recomandată pentru studiul individual, iar dezbaterile colective în etapa cu frecvență și desfășurarea examenului să aibă ca punct de plecare informațiile din aceste lucrări.

Considerăm că *activitatea oricărei forme colective de perfecționare presupune trei etape:*

a) studiul individual pe baza unei bibliografii tematice trimise din timp participanților;

b) activitatea colectivă, în care, prin expuneri și discuții, să fie valorificate materialele întocmite de cursanți în timpul studiului individual (referate metodico-științifice, planuri de lecții, materiale didactice etc.);

c) verificarea aplicării în mod creator de către cadrele didactice a informațiilor cu privire la optimizarea procesului instructiv-educativ.

Ținînd seama de creșterea numărului cadrelor didactice în urma dezvoltării sistemului nostru de învățămînt, se constată, nu de puține ori, că ele întîmpină greutăți în procurarea bibliografiei necesare. Uneori, nu-și pot procura lucrările mai importante, în special cele de pedagogie, psihologia pedagogică sau metodologia specialității, întrucît tirajul nu corespunde cerințelor.

Bibliotecile liceelor pedagogice, sau cele ale caselor personalului didactic, nu au nici ele toate lucrările de bază necesare activității educaționale. Se impune să se studieze cu multă atenție această situație. Socotim că *s-ar putea lua în considerație propunerea de a se difuza lucrările care tratează probleme de pedagogie, psihologie pedagogică și de metodologie, în primul rînd către bibliotecile de la școlile generale, licee și centrele de librării și difuzarea cărții.* Problema ar putea fi soluționată, cel puțin în parte, printr-o *mai strînsă colaborare între Biblioteca Centrală Pedagogică și inspectoratele școlare prin casele personalului didactic.*

Educarea în vederea autoperfecționării se cuvine să înceapă din perioada pregătirii viitoarelor cadre didactice, în procesul determinării năzuinței de autoeducație.

Pornind, însă, de la ideea că acțiunea de perfecționare, în perspectiva educației permanente, înseamnă, în esență, a determina un autentic proces de autoperfecționare, *este necesar ca acțiunile de perfecționare să-și aducă o contribuție esențială la intensificarea și dezvoltarea preocuparilor autoformative* ale tuturor educatorilor.

De aici, aprecierea că **studiul individual, cercetarea pedagogică reprezintă, în ultimă instanță, factori hotărîtori care stimulează dezvoltarea motivației superioare a pregătirii individuale și transpunerea în practică a deziderateleor autoformative ale fiecărui cadru didactic.**

[5] Emil Planchard, *Cercetarea în pedagogie*, E.D.P., București, 1972, p. 26.

[6] D. Tudoran, *Probleme fundamentale ale pedagogiei contemporane* (coordonare generală), E.D.P. București, 1982, p. 156.

Cercurile pedagogice — între tradiţie şi inovaţie

Prof. ILIE CARAMAN
Liceul Industrial de mecanică-Făurei, jud. Brăila

PERFECŢIONAREA CADRELOR, în general, reprezintă o caracteristică esenţială a devenirii acestora, o tendinţă de înnoire spirituală, de desăvîrşire profesională şi morală. Se împletesc în această aleasă trăsătură, în chip strălucit, graţie condiţiilor favorabile create de societatea socialistă, aspectul individual al perfecţionării, care îl fac pe om mai bun, mai drept, mai tare, cu aspectul social menit să contribuie la binele mers al societăţii, respectiv la dezvoltarea şi perfecţionarea, sub toate aspectele, a învăţămîntului de toate gradele.

Perfecţionarea, deci şi perfecţionarea slujitorilor şcolii, nu reprezintă o acţiune de etapă, de campanie. Ea este o ştafetă continuă, în spirală, a transmiterii experienţei generaţiilor adulte către cele tinere, o experienţă mereu mai valoroasă, pe măsura creşterii nivelului general de cultură, a dezvoltării ştiinţei şi tehnicii, pe măsura complexităţii obiectivelor şi sarcinilor ce revin şcolii.

Cercurile pedagogice, ca forme colective şi permanente de perfecţionare, alături de catedrele şi comisiile metodice din şcoli, au reprezentat şi reprezintă, încă, un mijloc important în transmiterea şi generalizarea experienţei înaintate şi de optimizare a procesului instructiv-educativ.

În cele ce urmează ne-am propus să prezentăm, pe baza unor documente* şi a experienţei la catedră (de 24 ani în Centrul de cerc pedagogic Făurei), cîteva aspecte pozitive din activitatea cercurilor pedagogice, unele deficienţe şi rămîneri în urmă faţă de ritmul general de înnoire şi trecere la o nouă calitate, fără pretenţie că sînt singurele sau cele mai importante, precum şi cîteva opinii care, după părerea noastră, ar contribui la revitalizarea acestora în concordanţă cu obiectivele majore ale perfecţionării, ale legării învăţămîntului cu cercetarea şi producţia.

I. TRADIŢII VALOROASE

De-a lungul anilor, cercurile pedagogice s-au dovedit a fi una din căile de perfecţionare pedagogică şi metodică interşcolare de cea mai mare însemnătate. Fie că au purtat numele de „Cercuri culturale", iniţiate şi animate de Spiru Haret, înainte de primul război mondial, sau „Cercuri de studii", cum s-au numit mai tîrziu, pînă la Reforma învăţămîntului, din 1948, de cînd se numesc „Cercuri pedagogice", acestea şi-au adus o substanţială contribuţie la perfecţionarea slujitorilor şcolii, în funcţie de obiectivele şi sarcinile fiecărei etape de dezvoltare a învăţămîntului nostru. Experienţa înaintaşilor, în privinţa organizării şi desfăşurării cercurilor pedagogice, nu poate fi deloc neglijată. Iniţial ele se desfăşurau „intim", numai cu învăţătorii în şedinţe pur didactice, dimineaţa, şi „public" de părinţi şi de alţi săteni, după amiază.

După 1938 cercurile şi-au mărit aria de cuprindere a cadrelor didactice, iar în cadrul acestora *s-au înfiinţat secţii şi subsecţii pe probleme teoretice, experienţe pedagogice, activităţi culturale şi altele.*

Mai bine organizate, cu activităţi noi de perfecţionare, în spiritul educaţiei comuniste a tinerelor generaţii, după 1948 cercurile pedagogice au contribuit la pregătirea şi perfecţionarea cadrelor (în prima perioadă, numeroase cadre necalificate) pentru lichidarea analfabetismului, generalizarea învăţămîntului de 7 ani, apoi de 8 ani şi de 10 ani, a cadrelor din învăţămîntul liceal şi tehnic-profesional cu probleme pedagogice şi metodice legate de politehnizarea învăţămîntului, introducerea tehnicii productive în ateliere, uzine şi pe ogoare, în educarea elevilor în spiritul nobilelor idealuri de muncă şi viaţă ale partidului şi statului nostru, impunîndu-se ca o formă eficientă de perfecţionare.

II. ŞI TOTUŞI...

Faptul că de peste trei decenii nu s-a schimbat nimic în structura organizatorică a cercurilor pedagogice şi că metodele de lucru au rămas aceleaşi (informări, referate şi lecţii), au „tocit" interesul multor cadre pentru această formă de perfecţionare, se pare, chiar şi a unor răspunzători de îndrumarea şi controlul lor.

a) Organizatoric, apreciem că în linii mari sistemul este corespunzător. Numai că, profesorii de aceeaşi specialitate repartizaţi

* *Circulara nr. 206960/1938* a M.E.N., aflată în arhiva şcolii din Făurei. *Circulara nr. 2/20 ian. 1947* a Inspectoratului şcolar judeţean Brăila, din aceeaşi arhivă.

pe mai multe centre de cerc pedagogic nu se întîlnesc niciodată. Nici nu reușesc să se întîlnească ca oameni, dar ca muncă și rezultate, cu atît mai puțin. Cum cercul de științe sociale se desfășoară *lunar* la județ, sub directa îndrumare a cabinetului județean de partid (în condiții bune), ca și alte specialități, trimestrial, atunci *odată pe an n-ar fi posibilă întîlnirea tuturor profesorilor de aceeași specialitate la nivel județean:*

b) Cercul de limbi străine, un mozaic de specialități (rusă, franceză, germană, engleză ș.a.) se desfășoară în mediul rural din județul Brăila, greoi și cu rezultate neconcludente.

c) În sistemul perfecționării muncii diriginților, la nivel interșcolar, nu există nimic organizat, sistematic. Și cîtă nevoie de schimb de experiență este în acest domeniu!

d) În conținut, se impune mai mult ca oricînd o schimbare a opticii privind desfășurarea cercurilor pedagogice, întrucît se întîlnesc des în activitățile acestora aspecte de rutină, tendințe de formalism și superficialitate. Temele și referatele propuse și dezbătute au, în general, un caracter mult prea... general, nereușind să analizeze și să dezbată concret problemele puse în discuție, iar pe de altă parte, celor mai multe le lipsesc sinteza și motivația propriei experiențe. Multe astfel de lucrări reproduc paragrafe întregi, sau rezumatul unor lucrări de pedagogie și metodică. Sigur că în asemenea situații nu pot contribui real la perfecționarea cadrelor didactice, de orice specialitate.

Cam aceleași situații se petrec și cu lecțiile deschise. Teama unora de nereușită, de critică și observații conduce la reținere, la lipsă de angajament și entuziasm în pregătirea și desfășurarea acestora. În sistemul actual de desfășurare sînt destule cadre didactice care nu contribuie cu nimic într-un cinclinal la activitățile cercului pedagogic, ba unii chiar toată viața. *Perfecționarea se face, în primul rînd, muncind, nu numai asistînd.*

e) Prin însăși organizarea lor, cercurile pedagogice sînt forme de perfecționare colective, dar tocmai aici, poate, în etapa actuală se manifestă deficiențele cele mai importante, sau mai corect spus, rămînerile în urmă ale activității cercului. Nu s-a reușit pînă acum integrarea cadrului didactic în munca de echipă, aspect esențial al spiritului de cercetare științifică, într-o etapă cînd tot mai puternic învățămîntul se integrează cu cercetarea și producția. Activitatea cercului pedagogic nu se deosebește de activitatea catedrei de specialitate din școală. Un cadru pregătește lecția sau referatul, restul ascultă, în cel mai fericit caz.

III. PROPUNERI PENTRU O MAI EFICIENTĂ ACTIVITATE A CERCURILOR PEDAGOGICE*

1. Organizarea cercurilor

a) Pentru fiecare disciplină să se organizeze un singur cerc pedagogic pe județ, cu un colectiv de conducere coordonator. Teritorial, în funcție de numărul de cadre didactice, se pot organiza mai multe centre (secții ale cercului pedagogic) cu un responsabil, membru al colectivului județean de conducere a cercului. În acest fel cercul va putea avea o singură tematică mai ușoară de controlat, îndrumat și evaluat. Sau, tamatici pe fiecare secție, dar în mod obligatoriu evaluată și generalizată experiența la nivelul întregului cerc pedagogic.

b) Organizarea unui cerc pedagogic al responsabililor comisiilor diriginților, la nivel județean, sau pe centre de filiale ale Casei Personalului Didactic, obligatoriu coordonate de un colectiv județean competent.

c) Apreciem că pentru învățători și educatoare actuala formă de organizare este corespunzătoare.

d) *La nivel județean fiecare cerc pedagogic să fie patronat de un cercetător, de un cadru universitar din cel mai apropiat centru universitar, sau de alți dascăli din învățămîntul gimnazial și liceal cu multă experiență, care s-au remarcat în activități de perfecționare.*

2. Desfășurarea activității

a) *Activitatea cercului pedagogic să se desfășoare o zi pe trimestru,* ca și în prezent. *Primul și al doilea trimestru pe centre sau pe județ,* după caz, iar *în al treilea trimestru să se desfășoare, obligatoriu, la nivel județean* sub forma unor sesiuni de referate și comunicări ale cercului, sau ale cercurilor de aceeași specialitate, rod al activității colective sau individuale în domeniul specialității, psihopedagogice și metodice. Dar, de ce nu și în domeniul răspîndirii științei și culturii, de specialitate, în cadrul căminelor culturale, a caselor de cultură și a universităților cultural-științifice?

Această sesiune de comunicări a cercului poate fi organizată în colaborare cu filialele județene ale societăților științifice.

Cu acest prilej ar putea fi invitați cu mai multă ușurință cadre din domeniul cercetării, ori cadre universitare pentru susținerea unor comunicări de specialitate sau legate de perfecționarea predării disciplinei respective, autori de manuale, cadre care patronează cercul respectiv etc.

b) La fel, cercul pedagogic al responsabililor comisiilor de diriginți, respectiv directorii adjuncți cu probleme educative, să organizeze, în trimestrul III, o sesiune de referate și comunicări pe teme educative, în colaborare cu organizațiile de copii și tineret, precum și cu comitetul județean al părinților. În acest fel diriginții ar beneficia mai direct de îndrumarea competentă a unor

* Unele din observațiile și propunerile de la pct. II și III sînt formulate împreună cu profesorii Moca Petre, Robitu Adina, Petru Eftimia, responsabili de cerc pedagogic și prof. Istrate Dumitru responsabilul filialei Făurei, a Casei Personalului Didactic Brăila.

cercetători, precum și a unor organe de partid și de stat județene. În școli, printre altele, responsabilii comisiilor de diriginți să aplice cele însușite la cerc.

c) Cercurile învățătorilor și educatoarelor să se desfășoare în trimestrul III tot pe centre, dar comun, cu toate clasele. Astfel se poate generaliza prin referate experiența acumulată, precum și rezultatele, fie și parțiale, ale unor cercetări întreprinse în cadrul cercurilor pe clase.

d) La cercurile din trim. I și II să se țină obligatoriu cîte două lecții, un referat și o informare științifică axate pe tematica anuală și de perspectivă, urmată de dezbateri critice, constructive, stimulative.

3. **Conținutul activității**

Evident, activitatea cercurilor pedagogice, ca și pînă acum, trebuie îndreptată spre perfecționarea, la un nivel calitativ superior, însă, a actului de predare-învățare; trebuie să cuprindă observații sistematice asupra manualelor școlare și a programelor școlare, informarea științifică de specialitate, generalizarea și însușirea experienței înaintate din școli, la nivel județean și național, precum și contribuții proprii prin abordarea unor teme din domeniul cercetării aplicative.

a) Observațiile critice asupra manualelor trebuie să cuprindă atît aspecte legate de volumul cunoștințelor, cît și de gradul lor de dificultate. Observațiile să se înainteze anual celor în drept—autori, editori.

Un alt aspect al problemei, de competența cercului, se referă la posibilitatea și obligația pe care o au cadrele didactice de a îmbunătăți conținutul manualelor școlare. Cum? Cît? Cu ce?

b) În stabilirea problemelor cercurilor, prioritare le considerăm pe acelea care să ducă mai direct și mai eficient la creșterea randamentului școlar în condițiile unui învățămînt de masă, a unei explozii informaționale fără precedent și a realizării obiectivului fundamental al școlii, pregătirea calitativ superioară-profesional și moral — a oricăror categorii de specialiști.

Tematica cercurilor să fie, în primul rînd, una *de perspectivă*, pe 3 ani, care, la fiecare început de an, după caz, să se reactualizeze. Aceasta să fie repartizată pe colective de educatoare, învățători și profesori pentru studiu, pentru cercetare (acolo unde toate formalitățile de cercetare au fost puse la punct), întocmirea de referate și comunicări și prezentarea acestora.

Orientativ, indicăm cîteva teme, nu ca noutăți, ci pentru aprofundare:

— Preocupări pentru stimularea interesului elevilor în însușirea cunoștințelor de la disciplina respectivă;

— Tratarea diferențiată a elevilor în predare, verificare și evaluarea cunoștințelor, la toate disciplinele;

— Modalități de învățare a elevilor cum să învețe și cum să-și evalueze singuri performanțele la învățătură;

— Modalități de stimulare și îndrumare a elevilor spre cercetare;

— Promovarea largă, cu curaj, a metodelor active-participative, la toate disciplinele și la toate clasele;

— Stimularea, controlul și evaluarea activității independente a elevilor;

— Dezvoltarea creativității elevilor prin mijloace specifice disciplinelor din cercul pedagogic respectiv;

— Modalități de combatere a insuccesului școlar, la toate disciplinele și la toate clasele;

— Perfecționarea continuă a căilor și mijloacelor de evaluare și apreciere a cunoștințelor și deprinderilor, la toate disciplinele și la toate clasele etc.

La aceste teme (și nu numai la acestea, desigur) pot fi adăugate altele, specifice fiecărei discipline; de pildă la geografie, teme care ridică totdeauna probleme noi:

— Contribuția geografiei și a profesorului de geografie la educarea patriotică și internaționalistă a elevilor;

— Contribuția geografiei și a profesorului de geografie la educarea materialist-științifică a elevilor;

— Modalități de formare și dezvoltare a gîndirii geografice la elevi;

— Contribuția geografiei și a profesorului de geografie la educarea elevilor și a cetățenilor pentru protecția mediului înconjurător;

— Modalități de îndrumare a elevilor și rezultate în cercetarea orizontului fizic, demografic și economico-geografic etc.

Problematica activității diriginților este foarte vastă și complexă, nobilă și de mare răspundere și de aceea *se impun măsuri noi de îndrumare, de generalizare a experienței pozitive, de cercetare și mai cu seamă de activități consistente*, care să atingă cotele maximei tensiuni afective în ora de dirigenție.

Pentru cercul și comisiile diriginților, apreciem ca punct de plecare într-o activitate temeinică, prospectivă, *studierea clasei din perspectiva particularităților sale psihopedagogice, colectivul de elevi reprezentînd cadrul psihosocial al desfășurării muncii educative.* În el și prin el se realizează latura calitativă a activității educative, coordonată cu tact de către diriginți. De mare importanță este îndrumarea diriginților cu „Ce facem la ora de dirigenție?" și cum realizăm ce ne-am propus. De asemenea: Ce facem? Cît facem? Cum realizăm activitățile din afara orelor de dirigenție? Acestea, ca și alte probleme—obiective, principii metode etc.—ale muncii educative reprezintă teme inepuizabile de dezbatere, atît la cercul pedagogic cît și în comisia diriginților. Spațiul și competența ne depășesc să insistăm asupra unei tematici amănunțite. Sugerăm aceasta celor în drept: Casa Personalului Didactic, Inspectoratul Școlar, ca și altor organisme cu răspundere în educarea elevilor, precum și comisiilor și cercului pedagogic respectiv.

Pentru creşterea eficienţei activităţii cercurilor pedagogice nu sînt însă necesare numai modificările organizatorice şi orientările tematice noi, de conţinut. *Apreciem ca factor hotărîtor, determinant, creşterea nivelului de exigenţe în îndrumarea, pregătirea, organizarea, desfăşurarea şi aprecierea activităţii cercurilor din partea Casei Personalului Didactic şi a Inspectoratului Şcolar Judeţean.*

În al doilea rînd, *succesul depinde de competenţa profesională a colectivelor de conducere a cercurilor şi responsabililor acestora, de exigenţa lor, care trebuie să aibă sistematice preocupări pentru ca fiecare dascăl să reflecteze adînc şi sistematic asupra întregii activităţi instructiv-educative, în vederea optimizării acesteia, la fiecare disciplină de învăţămînt.*

În cadrul inspecţiilor de specialitate—definitivat, gradul II şi gradul I—să se verifice şi latura calitativă a activităţii cadrului didactic, respectiv în comisiile metodice şi cercul pedagogic şi să fie apreciat ca atare.

Cercetarea ştiinţifică „Revista de pedagogie", „Tribuna şcolii" şi publicaţiile Caselor Personalului Didactic să fie mai receptive faţă de activitatea şi rezultatul acestei forme de perfecţionare cu frumoase tradiţii şi cu reale posibilităţi de a-şi aduce contribuţia la perfecţionarea continuă a personalului didactic şi, implicit, a optimizării procesului de predare-învăţare.

Ne exprimăm convingerea că aceste opinii, susceptibile la critică şi completări, vor stimula interesul şi dorinţa cît mai multor colegi de a participa cu noi propuneri, atît în „Revista de pedagogie", cît şi în cadrul cercurilor pedagogice, în aşa fel ca, începînd cu anul şcolar 1983—1984, organele de îndrumare şi control să poată trece cu fermitate şi exigenţă la aplicarea celor mai potrivite şi eficiente propuneri, care să contribuie efectiv la stimularea participării cadrelor la activitatea cercurilor pedagogice şi la creşterea eficienţei acestora.

Autoeducaţia într-o viziune dialectică, modernă*

INCONTESTABIL, educaţie veritabilă, demnă de zilele noastre, de evul eroic în care trăim şi, mai ales, corespunzătoare zilei de mîine, este numai aceea care se îmbină cu autoeducaţia şi se converteşte continuu în autoeducaţie. Iată de ce, autoeducaţia reprezintă azi unul din conceptele fundamentale ale pedagogiei, avînd profunde implicaţii în planul teoriei pedagogice şi al practicii şcolare. Ce acoperire semantică are însă termenul de autoeducaţie? Care este esenţa socială specifică umană a acestui proces? Ce raport există între autoeducaţie şi educaţie (respectiv educaţia permanentă)? Care e dinamica procesului de autoeducaţie?

Autoarea, sprijinîndu-se pe un vast material bibliografic, valorificînd cercetări mai vechi şi mai recente, publicate în ţara noastră şi peste hotare, dezbate problemele în cuprinsul celor 122 de pagini, cu mult spirit de discernămînt, concizie şi precizie, de pe poziţiile ideologiei comuniste, ţinînd seama de realitatea economico-socială din patria noastră, de cerinţele actuale şi de perspectivă ale societăţii noastre socialiste.

După prezentarea, cu rigoare ştiinţifică, a esenţei sociale specific umane a procesului de autoeducaţie şi a condiţionării psihologice a educaţiei prin sine însuşi, autoarea face o succintă prezentare a problematicii autoeducaţiei în gîndirea şi practica pedagogică românească de-a lungul timpului, relevînd meritele unor înaintaşi (C. Dimitrescu-Iaşi, G. Aslan, G.G. Antonescu ş.a.) şi ca ale unor oameni de catedră şi cercetători ştiinţifici din zilele noastre (St. Stoian, V. Pavelcu, D. Salade, A. Dancsuly, Steliana Năstăsescu-Cruceru, Ana Tucicov Bogdan, Leon Topa, Ioan Comănescu, Ion Drăgan, Dumitru Vrabie, A. Barna ş.a.).

Examinînd în continuare conceptele de educaţie şi autoeducaţie în perspectiva educaţiei permanente, autoarea subliniază în mod just că „problema raportului dintre educaţie şi autoeducaţie revine azi în actualitatea ştiinţifică într-o perspectivă radical schimbată faţă de cea familiară numai cu cîteva decenii în urmă" (p. 37). Este de reţinut, fără îndoială, că în zilele noastre s-a acreditat pe deplin teza că „nu există educaţie fără participare, fără autoeducaţie" sau, după remarca lui R. Le Senne, „nu este educaţie veritabilă decît aceea care creează trebuinţa de ea însăşi".

În deplin consens cu alţi cercetători autoarea subliniază că autoeducaţia este o urmare dar şi o condiţie a eficienţei educaţiei, este o completare, o continuare, dar şi o desăvîrşire a educaţie (p. 41). Împărtăşim pe deplin şi sublinierea autoarei că *„educaţia numai prin autoeducaţie devine permanentă"* (p. 41, s.n.), deoarece considerăm că, la vîrsta adultă educaţia se realizează, în principal, sub forma autoeducaţiei, fără a anula prin aceasta teza că atîta timp cît trăieşte, omul rămîne, într-o măsură mai mare sau mai mică, într-o formă sau alta, şi obiect al actului educaţional.

În ceea ce priveşte soluţionarea relaţiei dintre conceptele de educaţie, autoeducaţie şi educaţia permanentă, problemă pe care o ridică autoarea (p. 41), opinia noastră este că conceptul de autoeducaţie se integrează în sfera categoriei de educaţie permanentă, respectiv în conceptul integral de educaţie. Această afirmaţie poate să ridice semne de întrebare, de aceea considerăm necesară o explicaţie privind echivalarea conceptelor de *educaţie* şi *educaţie permanentă*. Avem convingerea — în consens cu alţi autori — că această echivalare este posibilă deoarece, aşa cum foarte just remarcă Bertrand Schwartz, educaţia permanentă „este o noţiune în acelaşi timp istorică, militantă şi operatorie". (.....). De concepţie recentă, ea este de asemenea *tranzitorie*, deoarece putem crede că în anul 2000, sau chiar mai înainte, *ideea de permanenţă a educaţiei va fi în aşa măsură intrată în obicei, încît nu se va mai vorbi decît de educaţie*, **noţiunea de permanenţă fiind inclusă în însăşi ideea de educaţie**" (B. Schwartz, *Educaţia mîine*, E.D.P., Bucureşti, 1976, p. 54—55, s.n.).

Iată de ce, în consens cu alţi autori, considerăm că educaţia reprezintă *cadrul* în care se realizează autoeducaţia. În condiţiile în care *educaţia nu mai este privită ca un segment al vieţii*, ci ca o *dimensiune* a acesteia, ca un proces continuu care se îmbină cu autoeducaţia (căci „nu există educaţie fără participare, fără autoeducaţie"), apare, credem, legitimă optica în spiritul căreia autoeducaţia se include în conceptul de educaţie.

Un alt merit deosebit al lucrării rezidă în faptul că, utilizînd

(Continuare în pag. 64)

Conf. dr. IOAN COMĂNESCU

*Steliana Toma, *Autoeducaţia, sens şi devenire*, Bucureşti, Editura didactică şi pedagogică, 1983.

CĂRȚI-IDEI

„Sovietskaia pedagoghika" — 1982

CUNOSCUTA REVISTĂ teoretico-științifică a Academiei de Științe Pedagogice a U.R.S.S., „Sovietskaia Pedagoghika" a continuat și în anul 1982 să supună specialiștilor și cadrelor didactice de toate gradele o arie largă de probleme sistematizate în următoarele rubrici: Articole de fond dedicate evenimentelor socio-politice, Probleme ale instrucției și educației, Probleme actuale ale cercetării științifice pedagogice, Învățământul Pedagogic, În sprijinul învățământului de partid, Istoria școlii și pedagogiei, Școala și pedagogia peste hotare, Critică și bibliografie, Poșta redacției — schimb de experiență și opinii asupra celor mai diverse aspecte ale activității instructiv-educative și cercetării științifice pedagogice, Informații editoriale pedagogice din U.R.S.S. și străinătate.

În întregul său cuprins, revista urmărește aplicarea cu fidelitate a serviciilor cuprinse în documentele P.C.U.S. cu privire la creșterea permanentă a factorului subiectiv — știința umană — orientarea și formarea politico-ideologică a viitorilor constructori ai comunismului. În acest sens, un deosebit interes prezintă dezbaterile și articolele intitulate: „Probleme ale formării omului nou în hotărîrile Congreselor XXIV, XXV și XXVI ale P.C.U.S. și a'te documente de partid" (nr. 1, V. I. Dodonov); „V.I. Lenin, P.C.U.S. despre principiile educației comuniste" (I. M. Ilinski), „Marxism-leninismul — baza metodologică a dezvoltării științei pedagogice în etapa actuală" (nr. 3, E. I. Monoszon). Congresele XXV și XXVI ale P.C.U.S. despre unitatea educației ideologico-politică prin muncă, morală și despre abordarea complexă a fenomenului educațional" (nr. 12, I. N. Filinov). Prin aceste studii, de o înaltă ținută științifică și ideologică, trece ca un fir roșu preocuparea autorilor de a demonstra necesitatea ca la baza pedagogiei științifice, ca dealtfel a tuturor științelor trebuie să stea teoria marxist-leninistă, concepția materialist-dialectică despre natură și societate, singura care poate asigura realizarea cu succes a sarcinilor instructiv-educative.

Preocuparea remarcabilă a revistei de a asigura o orientare politico-ideologică fermă, atît activității de cercetare cît și practicii educaționale, constituie un sprijin de bază pentru succesul mișcării ample de perfecționare și revoluționare continuă a pedagogiei și școlii sovietice.

Despre preocupările fundamentale ale cercetătorilor sovietici, cititorul își poate face ușor o imagine, pe baza articolelor. „Academia de științe pedagogice U.R.S.S. în cel de-al treisprezecelea plan cincinal" (nr. 9, M. I. Kondakov) și „Ședința plenară a Academiei de Științe Pedagogice a U.R.S.S.".

Lărgirea cîmpului de investigare, ridicarea nivelului teoretico-ideologic al cercetărilor fundamentale orientate spre satisfacerea cerințelor reale ale practicii, lărgirea legăturilor cercetărilor cu diferitele instituții de învățămînt, sînt direcțiile de bază ale activității acestui prestigios for de cercetare. Considerînd ca una din sarcinile fundamentale ale științei pedagogice rezolvarea problemelor instructiv-educative în școală, revista acordă o atenție deosebită conținutului procesului de învățămînt, de care depind în cea mai mare măsură orientarea personalității elevilor, lărgirea orizontului lor de pregătire teoretică și practică, formarea întregului potențial intelectual și de muncă al U.R.S.S.

S-au depus eforturi și s-au obținut succese în domeniile modernizării și perfecționării pregătirii politico-ideologice, gnoseologice, logice, psihopedagogice și didactice ale școlii medii. Se experimentează introducerea școlarizării la vîrsta de șase ani prin colaborarea unui număr de 12 institute de cercetări ale Academiei U.R.S.S., toate institutele de cercetări pedagogice din republicile unionale, Institutul de igienă a copiilor și preadolescenților de pe lîngă Ministerul Sănătății și șapte institute pedagogice ale U.R.S.S.

De asemenea, se acordă o atenție deosebită verificării practice a programului de „Etica și psihologia vieții de familie" pentru clasele IX—X și de „Educația igienică și sexuală" pentru clasele a VIII-a, precum și programelor și manualelor pentru cursurile facultative din școala medie. Totodată, în atenția revistei stă și problema educației permanente, a cărei problematică este tratată într-un amplu plan de perspectivă (1981—1985), avîndu-se în vedere condițiile socio-economice prezente, cît și cele viitoare (V. I. Onuškin).

Problema eficienței cercetărilor științifice în domeniul pedagogiei, sub cele mai diverse aspecte, ocupă un loc important în comunicările semnate de V. V. Kraevski și N. V. Kuzmina, care pledează pentru introducerea unor criterii mai corespunzătoare de apreciere a valorii rezultatelor acestei activități, cum ar fi: contribuția reală la perfecționarea activității tuturor verigilor sistemului de învățămînt, sporirea concretă a rezultatelor activității instructiv-educative etc.

În lumina hotărîrilor Congresului al XXVI-lea al P.C.U.S. se remarcă o atenție crescîndă față de adoptarea unor poziții ideologice și științifice ferme în ceea ce privește manifestarea formalismului pseudo-științific și a oricăror tendințe și curente neștiințifice și reacționare din pedagogia contemporană de peste hotare.

Revista acordă un loc important pregătirii și perfecționării profesionale a cadrelor didactice sub cele mai diverse aspecte. Informații prețioase în acest sens se găsesc îndeosebi în articolele „Sarcinile actuale ale învățămîntului pedagogic superior" (V. A. Biravihin — nr. 5), „Perfecționarea conducerii procesului instructiv-educativ în institutele pedagogice" (D. M. Zabrodin — nr. 2), „Probleme actuale ale pregătirii pedagogic-profesionale ale profesorului" (N. V. Kuzmina, V. I. Ghineținski — nr. 3), „Creativitatea — condiție a pregătirii profesionale a viitorului profesor" (N. D. Nicandrov, V. A. Konkalic — nr. 4), „Continuitatea educației în sistemul — școală, învățămînt superior, întreprindere" (A. I. Karpuhin — nr. 10), „Formarea capacităților pedagogico-profesionale ale viitorilor profesori-ingineri" (T.V. Kudriavțev, P.I. Pidkasitskij — nr. 8), „Perfecționarea pregătirii profesional-pedagogice a studenților" (Z. I. Vasilieva — nr. 8).

Un interes deosebit prezintă opiniile academicianului D. O. Lordchipanidze cu privire la direcțiile îmbunătățirii pregătirii profesorilor în universitate (nr. 9). Subliniind valoarea acestei instituții — ca cele mai mari centre științifice, rolul lor imens în progresul tehnico-științific și socio-cultural al U.R.S.S. — autorul combate unele prejudecăți ce se mai întîlnesc în legătură cu faptul că pregătirea viitorilor profesori nu e o problemă a universității în ansamblu, ci numai a catedrelor de pedagogie-psihologie și a conducătorilor practicii pedagogice. De asemenea, autorul remarcă faptul că în planurile de învățămînt, ciclului științelor pedagogice și practicii pedagogice li se acordă aproape de două ori mai puțin spațiu decît în institutele pedagogice. Pledînd pentru crearea

unui climat pedagogic prielnic pregătirii viitoarelor cadre didactice în universități D.V.L. demonstrează necesitatea ca în toate verigile procesului instructiv-educativ din universități, problemele orientării profesionale pedagogice să ocupe un loc central, egal cu cel al pregătirii pentru cercetarea științifică.

În coloanele sale revista acordă o atenție deosebită educației morale-cetățenești și prin muncă a elevilor. În această ordine de idei sînt demne de remarcat: studiul lui I. S. Marienko despre direcțiile fundamentale de perfecționare a muncii educative în U.R.S.S. în etapa actuală, precum și articolele „Problemele colectivului și personalitatea în pedagogia contemporană" (A. I. Kuratkin; L. I. Novikov), „Formarea normelor morale în colectivul școlar" (M. A. Veit), „Normele conduitei morale în colectivul de preadolescenți" (I.M. Sokolova) etc. P. R. Atutov prezintă un studiu amplu despre necesitatea și posibilitatea antrenării elevilor în munca productivă din diferite sfere ale economiei naționale, iar R. A. Ivanovici și V. A. Poliakov tratează problemele pregătirii pentru viață și muncă a copiilor din școlile sătești, începînd cu grădinița și pînă la clasele terminale, pe baza unor programe complexe, care vizează toate formele activității instructiv-educative din clasă și cu contribuția eforturilor unite ale școlii, colhozului, sovhozului, familiei, mediului social în ansamblu. Reputatul pedagog sovietic I. K. Babanski publică un interesant studiu (nr. 11) dedicat interdependenței legităților, principiilor și mijloacelor de optimizare ale procesului de învățămînt.

Cititorii revistei au posibilitatea, de asemenea, să ia cunoștință de cele mai actuale probleme ale școlii și pedagogiei de peste hotare, în rubrica „Revista presei pedagogice din țările socialiste"; totodată, sînt semnalate și analizate aspectele pozitive ale școlii și gîndirii pedagogice din țările apusene și sînt dezvăluite tendințele și orientările retrograde.

Conf. univ. dr. STELIANA NĂSTĂSESCU-CRUCERU

Tineretul spaniol confruntat cu consecințele crizei actuale

(Urmare din pag. 28)

una panorámica internacional/„Integrarea profesională a tinerilor și raportul dintre pregătire și locurile de muncă: trecere în revistă a situației pe plan internațional"/; în vol. 7: Alejandro López López, Andrés López Blasco, *Los jóvenes espanoles en Alemania: Proceso de emigración, integración y retorno* /„Tinerii spanioli în Germania: Procesul de emigrare, integrare și înapoiere în țară"/, reprezintă tema care ocupă spațiul cel mai mare în economia acestora. Desigur, este vorba de unul dintre aspectele cele mai dramatice care frămîntă în prezent societatea occidentală odată cu recesiunea economică; scăderea numărului locurilor de muncă și corolarul acestui fenomen, creșterea șomajului, afectează, desigur, în primul rînd tineretul. În același timp, sistemul educativ se disociază de necesitățile actuale și de perspectivă ale unui sistem productiv nevoit să evolueze și să se adapteze treptat noii situații economice, care prezintă exigențe deosebite în ceea ce privește cantitatea și calitatea forței de muncă.

În vederea reducerii discordanței dintre sistemul educativ tradițional și posibilitățile de integrare profesională a tineretului, atît în Spania, cît și în întreaga comunitate economică vest-europeană (vezi cel de-al doilea studiu menționat), se întreprind în ultimii ani eforturi deosebit de serioase, îndreptate către reorientarea pregătirii profesionale a tineretului, crearea de noi locuri de muncă stabile, perfecționarea mecanismelor de coordonare dintre pregătire și producție, prin evitarea, în primul rînd, a unei specializări prea înguste și reducerea în consecință a șomajului în rîndurile tineretului. Un aspect mai deosebit, care derivă tot din situația descrisă în cele două studii, și anume, scăderea capacității de utilizare a forței de muncă tinere, este cel examinat în al treilea studiu menționat mai sus, referitor la poziția marginală, din punct de vedere ocupațional, psihologic, educativ și moral a tinerilor emigranți spanioli în Republica Federală Germania.

Două studii semnate de Juan Sáez Marín, apărute în volumele 5 și 7, trasează un istoric al mișcării și asociațiilor de tineret în Europa și Spania de la începutul secolului nostru pînă în 1940, cu un accent special asupra perioadei interbelice.

O altă mare temă, ce constituie subiectul preocupărilor mai multor studii din ambele secțiuni ale celor trei volume este psihologia copilului și adolescentului, rolul actual al familiei în societatea capitalistă contemporană, cu accente speciale asupra unor fenomene-limită (în vol. 5, Gérard Mendel, *La decadencia de la sociedad patriarcal y las transformaciones en la familia y en la psicología del nino y del adolescente* /„Decadența societății patriarhale și transformările intervenite în familie și în psihologia copilului și a adolescentului/; Antonio Viqueire Hinojosa, *Proselitismo juvenil de sectas y grupos fanáticos* /„Prozelitismul juvenil al unor secte și grupări fanatice"/; în vol. 6, Engenio González González, *Familia y delincuencia juvenil* /„Familia și delincvența juvenilă"/; Isaías Díez del Río, *La contracultura* /„Contracultura"/; Jose Domingo Gómez, Angel M. Vidal, *La juventud en una época de crisis. Apuntes para una política juvenil* /„Tineretul într-o epocă de criză. Însemnări referitoare la o politică a tineretului"/; în vol. 7, Nicolás Sartorius, *Juventud y crisis de la sociedad capitalista* /„Tineretul și criza societății capitaliste"/; Ignacio Balbontín Artega, *Participacion, socialización y juventud*/Participare, socializare și tineret"/, Andrés Tornos Cubillo, *La juventud ante el mito y la especulacion* /„Tineretul în fața mitului și a speculațiilor"/. Deoarece, afirmă autorii acestor articole, unul dintre sectoarele sociale care suportă cu cea mai mare intensitate consecințele crizei actuale ale societății occidentale este tineretul, se impune o investigare serioasă și de perspectivă a acestui fenomen. De aceea, pe parcursul unor analize responsabile și pline de seriozitate, sînt definite rînd pe rînd conceptele de tineret, familie, criză politică a tineretului, integrare socială, delincvență juvenilă, pentru a putea schița soluții problematicii actuale a tineretului din Spania și în general din societatea occidentală.

Mai sînt numeroase alte aspecte tratate în această revistă, pertinent și organic implicată în studierea și soluționarea problemelor tineretului în societatea spaniolă și, în general, în societatea occidentală contemporană; merită să mai fie amintite, în treacăt, situația tineretului din mediul rural și profesionalizarea acestuia, sindicalismul și educația muncitorească a tineretului (vol. 7), programele de intervenție în orientarea profesională (vol. 5).

În secțiunea finală, fiecare volum prezintă diferite documente (concluzii ale congreselor și seminariilor internaționale, date legislative, declarații, evenimente) referitoare la problemele tineretului.

Autoeducația într-o viziune dialectică, modernă

(Urmare din p. 61)

unele concepte și modele funcționale care provin din teoria sistemelor, autoarea construiește un model operațional care încearcă, în mod ingenios, să înscrie comportamentul autoformativ într-un cadru sistemic și, pe această cale, desprinzînd unele aspecte importante pentru înțelegerea autoeducației și pentru orientarea muncii educative de îndrumare a acesteia.

Este de subliniat în mod deosebit și faptul că, pornind de la ideea novatoare — îndeobște acceptată azi — că „a educa, în perspectiva educației permanente înseamnă, în esență, a determina un autentic proces de autoeducație", lucrarea se impune a fi apreciată și prin prisma bogăției implicațiilor pedagogice de ordin teoretic și practic-aplicativ. În esență, ea este o pledoarie argumentată, pertinentă, pentru a regîndi și realiza actul educațional într-o manieră nouă, revoluționară, demnă de epoca noastră, de timpul eroic pe care-l trăim.

Fără îndoială, dată fiind complexitatea temei abordate, așa cum subliniază și autoarea, unele probleme necesită o adîncire, iar altele nici măcar n-au fost puse în discuție (p. 121), de aceea, salutînd inițiativa E.D.P. de a înscrie în planul său editorial lucrări care abordează, în mod expres, problematica autoeducației, am dori ca acest debut, adevărat eveniment editorial, să deschidă calea unei serii de lucrări care abordează și adîncesc alte aspecte ale autoeducației ce pot interesa pe specialiști, marele public, cadrele didactice, părinții elevilor etc.

O privire de ansamblu impune, dincolo de unele observații, să apreciem că lucrarea la care ne referim, rod al unor minuțioase investigații și experimente de lungă durată, prin întreaga sa substanță, prin efervescența argumentărilor, prin informația largă vehiculată, la care se adaugă multe alte merite (densitatea și claritatea expunerii, viziunea dialectică, modernă etc.) se înscrie printre realizările remarcabile din ultimul timp ale literaturii pedagogice românești.

Ghid metodic pentru predarea lecturii literare

DESTINATĂ, în primul rînd, profesorilor aflați la începutul carierei lor, cartea lui Mircea Gheorghe este utilă și pentru cei mai vîrstnici, dornici să adauge la experiența lor și pe a altora. Modest, autorul lucrării emite ideea că încearcă „să adopte o poziție echilibrată între spiritul metodicilor de predare anterioare și tendințele mai noi de predare a lecturii literare în clasele gimnaziale".

Pe un număr redus de pagini (10), M.G. își expune, în spiritul programei școlare, părerile sale legate de cerințele dialogului profesor-elev în cadrul lecțiilor de lectură literară, a cărui eficiență este condiționată de o serie de factori, cum ar fi: cunoașterea temeinică a fiecărui elev, trezirea interesului și pasiunii elevului pentru orele de lectură prin practicarea de către profesor a unei „pedagogii a succesului", formarea și consolidarea deprinderii și a obișnuinței de a citi etc. Se vorbește apoi în linii generale — despre obiectivele predării și felul în care să se pregătească profesorul pentru diferite tipuri de lecții: de comentariu al textului, de compunere, de recapitulare și de îndrumare a lecturii suplimentare.

Cea mai întinsă parte a cărții (peste 250 pagini) este destinată îndrumărilor metodice pe lecții: 40 la clasa a V-a; 37 — cl. a VI-a; 34 — cl. a VII-a și 33 — clasa a VIII-a. După lecțiile obligatorii pentru fiecare clasă sînt indicate ore de recapitulare finală, la care materia e împărțită pe cicluri tematice. Nu se omit nici textele suplimentare. La cele patru clase, pentru fiecare text în parte se prevăd numeroase exerciții și activități care, corelate cu celelalte cunoștințe și deprinderi, duc la formarea multilaterală a personalității elevului.

Fără a se erija în postura unui specialist, autorul năzuiește — și odată cu el și noi — ca ghidul său „să fie un instrument eficient în perfecționarea continuă a procesului instructiv-educativ".

Prof. ION IONESCU

O lucrare utilă

CONTINUÎND inițiativa de a pune la dispoziția cadrelor didactice lucrări utile, Casa Personalului Didactic Prahova — director profesor Ironim Tătaru — în colecția „Buletinul informativ" a editat culegerea **„Probleme date la fazele locale ale concursului de matematică în județul Prahova"**. Realizată de profesorii OLIMPIA POPESCU, GHEORGHE MAREȘ, NICOLAE RADU și IOSIF MĂLĂCEANU, culegerea conține problemele date, timp de peste un deceniu, la fazele pe școală sau localitate la concursurile de matematică. Sînt cuprinse, de asemenea, probleme date în taberele naționale de matematică sau chiar la fazele județene. În marea lor majoritate subiectele propuse au fost alcătuite de Inspectoratul Școlar județean Prahova și nu sînt incluse în culegerile tipărite pe plan național.

Lucrarea se adresează elevilor din clasele V-XII, cărora li se oferă, pentru prima dată, posibilitatea de a cunoaște toate subiectele date la concursurile de matematică precedente de a le rezolva, în vederea prezentării la un nivel ridicat la edițiile viitoare. De asemenea, considerăm că este de un mare ajutor profesorilor conducători ai cercurilor de matematică, care au acum la îndemînă o lucrare completă. Culegerea este utilă elevilor și pentru pregătirea lor în vederea susținerii cu succes a admiterii în diferitele trepte de învățămînt.

Problemele sînt ordonate cronologic, pe clase, și constituie pentru profesorii cu mai puțină vechime la catedră o orientare asupra complexității și nivelului la care se desfășoară aceste concursuri, dîndu-le posibilitatea de a-și face o imagine de ansamblu asupra conținutului acestora, pentru a-și pregăti elevii la nivelul actualelor exigențe.

Culegerea ar fi mult mai folositoare, gîndim noi, dacă, la viitoarea ediție, autorii ar prezenta soluții la unele probleme cu un grad mai mare de dificultate și răspunsurile tuturor problemelor.

Prof. PETRE GR. ANDREI
Școala Generală nr. 3, Ploiești

Tiparul executat sub comanda nr. 31 925 Combinatul poligrafic „Casa Scînteii"

BIBLIOTECA „ASTRA" SIBIU

Sommaire–Contents–Содержание 9/1983

Nicolae Ceaușescu — 'S Speech to the great popular meeting from the department of Cluj-Napoca ● I. Râmniceanu — The rôle of the school into young people's patriotic and revolutionary education ● V. Nestian — The teacher as a professional and political competent personality ● E. Ban — Utilization of the intructive potential of the political reports hours ● D. Țigăran — Creation and efficiency in the educational field ● I. Cerghit — The didactic strategy — a practical possibility of increasing the quality at the level of the educational process ● V. Popeangă — Lesson's rationality ● D. Bărbulescu, P. Constantinescu — How to form the pupils' democratic and participating, behaviour ● P.D, Popescu — The methodology of using the text book during the history classes ● M. and O. Iovăn — Teaching learning relation for the evening schools' political clas es economy. M. Drăgan The trip and the geographical visit as an important way of knowing the local horizon ● R. Preda — Children psycho-pedagogicaf background during the process of learning the writing ● S. Panțâru — The relation ship between the objectives of the educational brocess and the ones of the school and professional orientation ● F. Lațug — The increasing level of the family competence in the professional and school orientation ● C. Popescu — Improving and self improving of the sataff — important elements in increasing the efficiency of the educational process ● I. Caraman — The pedagogical researches — between tradion and innovation ● Books Ideas.

Nicolae Ceaușescu — Discours prononcé au grand rassemblement populaire du département Cluj-Napoca ● I. Râmniceanu ● Le rôle de l'école dans l'éducation patriotique, révolutionnaire de la jeunesse ● V. Neștian — Le professeur — une personalité compétente au point de vue professionnel et politique ● E. Ban — La valorisation du potentiel éducatif des classes d'information politique ● D. Țigăran — Créativité et efficience dans l'enseignement ● I. Cerghit — La stratégie didactique un instrument pratique d'élévation de la qualité du processus d'enseignement ● V. Popeangă — Rationnalité de la leçon ● D. Bărbulescu, P. Constantinescu — La formation du comportement démocratique-participatif chez les élèves. P. D. Popescu — Méthodologie d'emploi du manuel dans les leçons d'histoire ● M. Iovan — O. Iovan — L'acte d'enseignement-instruction lors des cours du soir dans le cadre des classes d'économie politique ● M. Drăgan — L'excursion et la visite géographique un important moyen de connaissance de l'horizon local ● R. Preda — Conditions psycho-pédagogiques pour les enfants afin de s'approprier l'écriture ● S. Panțuru — Le rapport entre les objectifs du processus d'enseignement et ceux de l'orientation scolaire et professionnelle ● F. Lățug — L'accroissement de la compétence de la famille dans l'orientation scolaire et professionnelle ● C. Popesco — Le perfectionnement et l'auto-perfectionnement des cadres enseignants — facteurs essentiels d'accroissement de l'efficience du processus d'enseignement ● I. Caraman — Les recherches pédagogiques à mi-chemin entre la tradition et l'innovation ● Livres — idees

---

Николае Чаушеску, Речь на великом народном собрании в муниципии Клуж-Напока ● Илие Рымничану, Роль школы в патриотическом, революционном воспитании молодёжи ● Валерю Нештиан, Преподаватель — профессиональная и политическая компетенция ● Екатерина Бан, Валоризация воспитательного потенциала занятий по политической информации ● Добрица Цигэран, Творчество и эффективность в образовании ● Иоан Чергит, Дидактическая стратегия — практический инструмент повышения качества процесса образования ● Василе Попынгэ, Рациональность урока ● Д. Бэрбулеску, П. Константинеску, Формирование демократического-участного поведения учащихся ● П. Д. Попеску, Методология использования учебника на уроках истории ● М. Йован, О. Йован, Акт преподавания-обучения в вечернем образовании в рамке уроков политэкономии ● М. Дрэган, Экскурсия и географический визит — важный способ познания местного горизонта ● Р. Преда, Психопедагогические условия детей для усвоения письма ● С. Панцуру, Отношение между целями процесса образования и школьной профориентации ● Ф. Лэцуг, Рост компетенции семьи в школьной и профориентации ● К. Попеску, Усовершенствование и самосовершенствование дидактических кадров — важные факторы повышения эффективности процесса образования ● И. Караман, Педагогические исследования между традицией и обновлением ● ● Книги-Идеи

NOI SUCCESE OBȚINUTE PE PLAN MONDIAL PENTRU PRODUSELE ORIGINALE ROMÂNEȘTI

Congresul internațional al Apimondiei ce a avut loc în luna august consacră un spațiu larg prezentării produselor APILARNIL și APILARNILPROP (autor N. Iliești).

Produse naturale a căror compoziție complexă și proporțional distribuită, formată din structuri glucidice, lipidice, protidice, enzime, aminoacizi esențiali, substrat mineral, vitamine și precursori hormonali, atestă medicamentelor o certă eficacitate terapeutică.

Realizat după o tehnologie originală atît în ce privește obținerea materiei prime (autor N. Ilieșiu), cît și condiționarea, produsul cîștigă un loc de seamă în arsenalul terapeut

Atestări clinice recomandă APILNARNILUL:

— ca sursă de sănătate, vigoare, longevitate prin efectul biostimulator asupra metabolismului general, în tratamentul stărilor carențiale și de nutriție, a surmenajului fizic și intelectual, convalescențe după boli compsumtive și postoperatorii, debilitate fizică, senescență;

— în corectarea unor dezordini psihice efectul neurodinamic se manifestă prin activitate favorabilă asupra capacității intelectuale, reglînd activitatea motorie și comportamentul psiho-social; indicat în: neurastenie simplă și depresivă, neurastenii somatogene ale adultului, neurasteniile somatogene ale vîrstei a III-a, tulburări endocrine legate de climacterium, tratamentul retardărilor în dezvoltarea neuropsihomotorie a copilului.

În plus, APILARNILPROPUL s-a remarcat prin rezultate foarte bune în cazul hepatitelor cronice active, apoi în steatoză și steatofibroză.

revista de PEDAGOGIE

10
octombrie 1983
anul XXXII

MINISTERUL EDUCAȚIEI ȘI ÎNVĂȚĂMÎNTULUI

DIN CUPRINS:

- *Cerințe ale perfecționării calitative a învățămîntului*
- *Dezvoltarea învățămîntului în relație cu cerințele progresului economic-social*
- *Disciplina — factor al randamentului școlar*
- *Proiectarea activității didactice*
- *Critic și autocritic în evaluarea reușitei școlare*
- *Exigență — spirit revoluționar*
- *Motivația — premisă fundamentală în procesul perfecționării cadrelor didactice*

revista de
PEDAGOGIE

EDITATĂ
DE MINISTERUL
EDUCAȚIEI
ȘI ÎNVĂȚĂMÎNTULUI

Nr. 10 / 1983

COLECTIVUL
DE REDACȚIE

Prof. dr. ANTON VASILESCU
Prof. SILVIA DIMA
Prof. ANA NEGULESCU
Prof. FLORICA POPESCU
Prof. DINCA SOARE

INFORMĂM CADRELE DIDACTICE CĂ ASIGURAREA COLECȚIEI «REVISTEI DE PEDAGOGIE» SE FACE PRIN ABONAMENTE ANUALE SAU PE ȘASE LUNI, FOLOSINDU-SE SERVICIILE FACTORILOR POȘTALI ȘI ALE OFICIILOR POȘTALE. PREȚUL UNUI ABONAMENT ANUAL ESTE DE LEI 72. PREȚUL UNUI EXEMPLAR: LEI 6

ADRESA REDACȚIEI:
Piața Scînteii nr. 1, et. 9
București, sector 1
Cod 71341
Telefon: 17 50 80; 17 60 10
interioare: 12 86, 20 09, 26 40

Sumar

EMIL PĂUN — Cerințe ale perfecționării calitative a învățămîntului 1
LAZĂR VLĂSCEANU — Dezvoltarea calitativă a învățămîntului în relație cu cerințele progresului economic-social 4

EDUCAȚIA PATRIOTICĂ, REVOLUȚIONARĂ A TINERETULUI ȘCOLAR

IOANA ȘERBAN, VALENTINA DIACONESCU — Valorificarea elementelor de istorie în educația patriotică a copiilor .. 9
ELENA PĂDURARIU — Modalități eficiente de educare a școlarului mic în cultul muncii 11
ELENA JOIȚA — Disciplina — factor al randamentului școlar 13
ELENA BONCHIȘ — Formarea sentimentului de justiție la elevi 17

CERCETAREA PEDAGOGICĂ ȘI PERFECȚIONAREA ÎNVĂȚĂMÎNTULUI

ION T. RADU — Proiectarea activității didactice 20
ANA ILIȘIU — Asigurarea densității și esențialității în predarea cunoștințelor 24
DOINA TRUȘCĂ — Proiectarea pedagogică a lecției 27
MIHAI KRAMAR — Critic și autocritic în evaluarea reușitei școlare 28
GHEORGHE SIRETEANU — Contribuția fișelor de exercițiu în acțiunea de prevenire a rămînerii în urmă la învățătură 31

EXPERIENȚA ÎNAINTATĂ A ȘCOLII

SIDONIA SIMIONESCU — Compozițiile școlare și corelarea interdisciplinară 34
MIRCEA BOBOC — Valențele instructiv-formative ale numismaticii locale în cunoașterea istoriei naționale 36
CONSTANTIN PANTELIMON — Premise ale unei predări interdisciplinare în desfășurarea orelor de geografie în liceu 40

CONSEMNĂRI

FLORICA POPESCU — Exigență — spirit revoluționar 43

DEZBATERE

PETRE BEJENARU — Motivația — premisă fundamentală în procesul perfecționării cadrelor didactice 48

PUNCTE DE VEDERE

MIRCEA ȘTEFAN — Terminologia pedagogică 52
IOAN C. ROMAN — Probleme ale perfecționării didactice .. 55

PEDAGOGIE COMPARATĂ

IOAN NEACȘU — Particularități ale învățării și evaluării specifice abordării modulare 58

ISTORIA ȘCOLII ȘI GÎNDIRII PEDAGOGICE

VALERIU ACHIM — Centenar învățătoresc 62

MEDALION

MIELU ZLATE — Dăruire și onestitate 46

CĂRȚI — IDEI

MARIN CĂLIN — Istorie și adevăr 3
CORNELIU VASILE — Educarea capacităților creatoare ale elevilor 8
DINUȚA MARIN — Un manual universitar pentru studenții străini 47

BIBLIOTECA „ASTRA"
SIBIU

Cerințe ale perfecționării calitative a învățămîntului

EMIL PĂUN
Universitatea din București

IMPLICAT NEMIJLOCIT ÎN DEZVOLTAREA SOCIAL-ECONOMICĂ, învățămîntul este unul dintre cele mai dinamice domenii ale dezvoltării generale a țării noastre. El este confruntat în permanență cu noi cerințe pe care ritmurile înalte ale dezvoltării le pun în toate sectoarele de activitate. Dar, avînd în vedere nevoia și cererea mereu sporită de educație la nivel social, necesitatea instruirii și educării în diferite forme de învățămînt (de la grădiniță pînă la diversele modalități de reciclare) a unui număr sporit de copii, tineri și adulți, perfecționarea activității instructiv-educative constituie astăzi un obiectiv prioritar al politicii noastre școlare. Ridicarea calității, perfecționarea și modernizarea învățămîntului constituie, desigur, un obiectiv permanent al politicii școlare, dar realizarea sa concretă se particularizează în raport cu cerințele specifice ale fiecărei etape de dezvoltare. Apar astfel noi exigențe cărora școala trebuie să le ofere soluții și răspunsuri adecvate.

Fiecare început de an școlar constituie totdeauna un eveniment cu profunde implicații asupra activității celor ce lucrează în domeniul învățămîntului. Semnificația sa este însă amplificată major de orientările fundamentale formulate de secretarul general al partidului, tovarășul Nicolae Ceaușescu, în cadrul dialogului — devenit tradițional — cu lumea școlii, prilejuit de fiecare început de an școlar.

În cuvîntarea rostită cu acest prilej, tovarășul Nicolae Ceaușescu a evidențiat (ca și cu alte ocazii) rolul major al școlii în dezvoltarea social-economică, în ridicarea nivelului general de cultură și civilizație al întregii țări, în formarea omului nou, constructor activ al societății comuniste. Sînt evidențiate cu claritate sarcinile actuale și de perspectivă ce trebuie realizate în domeniul învățămîntului de toate gradele spre a-și îndeplini la cote superioare marile responsabilități cu care a fost învestit de conducerea partidului și statului. Ele constituie un adevărat program de activitate în domeniul instruirii și educării tinerei generații pe care cercetarea pedagogică trebuie să le traducă în practică. Pentru realizarea lor se impune o coordonare mai judicioasă a tuturor forțelor cercetării pedagogice atît la nivelul Ministerului Educației și Învățămîntului și a catedrelor universitare, cît și la nivelul Academiei de Științe Sociale și Politice.

Din multitudinea de probleme și sarcini formulate în cuvîntarea secretarului general al partidului, ce stau în fața școlii și a cercetării pedagogice, supunem atenției cîteva.

1. Necesitatea pregătirii multilaterale și multidisciplinare a viitorilor specialiști.

Învățămîntul este principala sursă a pregătirii și calificării cadrelor necesare diferitelor sectoare ale economiei naționale. Această pregătire trebuie să răspundă plenar atît necesității și dinamicii diverselor profesiuni, cît și tendințelor de evoluție și dezvoltare a științelor. În prezent însă se manifestă o anumită discrepanță între școală, pe de o parte, și tendințele de evoluție din științe și profesiuni, pe de altă parte. În vreme ce în științe se manifestă tot mai pregnant fenomenele de integrare de tip multi și interdisciplinar, iar în aria profesiunilor aspectul cel mai observabil este mobilitatea, școala practică cu precădere un învățămînt bazat pe separarea (adesea rigidă) a disciplinelor de învățămînt și prea strîmt specializat. Consecința cea mai evidentă este specializarea prea îngustă și rigidă a diferitelor categorii de specialiști. „*Dar să nu uităm* — sublinia tovarășul *Nicolae Ceaușescu* — *că pentru a avea buni specialiști în stare să soluționeze în cele mai bune condițiuni problemele pe care le pune dezvoltarea impetuoasă a științei și tehnicii, a întregii activități, este nevoie de oameni cu o pregătire multilaterală, multidisciplinară*".

Se poate afirma, de aceea, că tendințele interdisciplinare ale științelor, ca și mobilitatea accentuată a profesiilor trebuie să constituie repere pentru perfecționarea în continuare a activității de pregătire a specialiștilor.

a) O primă problemă ce trebuie rezolvată pe baze științifice este aceea a conținutului pregătirii în diferite domenii. Pentru aceasta trebuie să se pornească de la ideea formulată în Cuvîntarea rostită de tovarășul Nicolae Ceaușescu la marea adunare populară din municipiul Cluj-Napoca — de a se acorda mai multă atenție disciplinelor fundamentale și științelor tehnice, din toate domeniile. S-au obținut numeroase rezultate notabile pe linia reconsiderării conținutului diferitelor filiere școlare și universitare. Dar, adesea, atenția sporită acordată acestor discipline s-a tradus prin tendința spre o accentuare a aprofundării excesive a studiului unui domeniu sau altul, a specializării înguste, în dauna multidisciplinarității și multilateralității.

Se impune, de aceea, ca sarcină majoră a cercetării pedagogice analiza conținutului pregătirii elevilor în diferite filiere școlare din perspectiva interdisciplinarității științelor. Se poate constata cu ușurință că în vreme ce s-au accentuat analizele de tip intradisciplinar ale diferitelor obiecte de învățămînt (soldate cu numeroase reușite în elaborarea programelor de învățămînt), analizele interdisciplinare sînt cu totul sporadice. Nu dispunem încă de programe experimentale suficient întemeiate științific care să testeze valoarea diferitelor modalități de predare integrată a științelor în diferite cicluri de învățămînt. În acest context trebuie mai atent cercetat rolul major pe care-l are studierea interdisciplinară a disciplinelor fundamentale în asigurarea pregătirii polivalente, multilaterale, a specialiștilor. Ea va asigura asimilarea de către elevi și studenți a limbajelor fundamentale ale științei și tehnicii, a bazelor teoretice ale diferitelor profesii, ce le vor permite să opereze și să se adapteze ulterior cu mai mare rapiditate și eficiență la noi situații practice.

Regîndiri se impun și în strategiile de predare-învățare, din aceeași perspectivă a integrării științelor. Fără a minimaliza rolul însemnat pe care-l are cooperarea dintre profesorii de aceeași specialitate în cadrul comisiilor metodice, al cercurilor pedagogice (sau al echipelor de profesori), considerăm că în perspectivă se impune cu precădere cooperarea dintre profesorii de specialități diferite ce predau la aceeași clasă. Constituirea unor astfel de echipe de profesori la fiecare clasă ar permite o cooperare mai strînsă nu numai în plan educativ, ci și instructiv. Ele ar trebui să-și propună ca unul dintre obiective integrarea predării (sau predarea integrată) a disciplinelor pe care le reprezintă, astfel încît să le ofere elevilor o imagine mai exactă a domeniilor științifice pe care le asimilează, asigurînd pe această cale o pregătire multidisciplinară a acestora.

b) O altă problemă ce trebuie mai intens cercetată este relația dintre dinamica profesiunilor și specializările asigurate în cadrul școlii. Schimbările rapide din diferitele specializări profesionale, cerute de ritmurile științei și tehnicii, trebuie să-și găsească răspunsuri adecvate în școală, prin asigurarea unor specializări polivalente, multilaterale.

Integrarea învățămîntului cu cercetarea și producția creează cadrul pentru realizarea acestui obiectiv, dar se impun investigații pentru stabilirea modalităților practice de pregătire și a conținuturilor adecvate.

Din această perspectivă trebuie reanalizat și statutul practicii productive. Rezultatele obținute pînă acum confirmă valabilitatea strategiei generale de integrare a învățămîntului cu cercetarea și producția, care oferă cadrul optim de implicare plenară a școlii în viața socială, de apropiere a sa de cerințele dezvoltării social-economice.

O analiză critică a modului de organizare și de desfășurare a practicii productive în diferite tipuri de licee evidențiază deficiențe ce diminuează potențialul formativ al acesteia. Persistă pe alocuri o separare a activității teoretice, de predare și asimilare a cunoștințelor la diferite obiecte de învățămînt, de activitatea practică. Această situație alimentează prejudecata că practica productivă constituie doar (sau cu precădere) un prilej de aplicare a cunoștințelor și de formare a unor abilități practice specifice diferitelor profesiuni.

Poate fi ea însă redusă la acest rol?

Trebuie să ne punem în mod serios problema aporturilor teoretice ale practicii productive. Ea oferă multiple prilejuri pentru adîncirea și resistematizarea cunoștințelor teoretice asimilate, dar constituie, în același timp, un veritabil proces de învățare, de asimilare de noi cunoștințe, de structurare a gîndirii în raport cu specificul diferitelor domenii de cunoaștere.

Un alt aspect al practicii productive insuficient valorificat îl constituie contribuția pe care aceasta poate s-o aducă la formarea unor trăsături ale personalității morale a elevilor — atitudinea față de muncă, față de semeni, față de sine însuși, concepția despre lume, spiritul revoluționar etc. Practica productivă organizată în uzine și fabrici, în climatul muncitoresc al acestora, oferă multiple disponibilități în această privință. Ele sînt adesea insuficient valorificate educativ datorită unor neajunsuri organizatorice, care împiedică implicarea nemijlocită pe toată durata practicii a elevilor în procesul productiv propriu-zis.

2. Educația morală a tinerei generații constituie o problemă căreia trebuie să i se acorde o atenție mai mare. Formarea sa în spirit revoluționar, în spiritul iubirii de patrie și popor reprezintă un imperativ al ac-

tualei etape de dezvoltare a societății noastre.

„*O atenție deosebită* — sublinia tovarășul Nicolae Ceaușescu în Cuvîntarea la Consfătuirea de lucru pe probleme ale muncii organizatorice și politico-educative din august anul acesta — *trebuie să acordăm formării tinerei generații pentru muncă, pentru luptă, educării ei în spirit revoluționar. În această privință trebuie să se acorde o atenție mai mare, în toate formele de învățămînt — începînd din grădiniță pînă la cursurile postuniversitare — formării și educării patriotice, revoluționare a tineretului, a tuturor cetățenilor patriei noastre*".

Trebuie spus că, fără să fi fost neglijată, problematica educației morale a fost insuficient studiată din perspectiva mutațiilor socialiste în țara noastră. Din perspectiva sarcinilor actuale ce stau în fața frontului educativ, problema educării morale a tineretului implică numeroase aspecte noi, ce trebuie cercetate și rezolvate prompt de cercetarea pedagogică.

a) Este necesară, în primul rînd, studierea atentă a transformărilor ce au avut și au loc în diferite domenii (politic, economic, social etc.) și a consecințelor acestora în domeniul educației în genere și a celei morale în special. În acest fel vor fi puse de acord scopurile și obiectivele educației cu cerințele actuale și de perspectivă ale dezvoltării societății noastre socialiste.

b) Se impune studierea temeinică a specificului educației morale la diferite vîrste. Determinarea și stabilirea mai precisă a obiectivelor, conținuturilor, dar îndeosebi a mijloacelor de educație morală în raport cu particularitățile de vîrstă ale elevilor aflați pe diferite trepte de școlarizare ar permite realizarea unui salt calitativ în acest domeniu.

Uneori există tendința de a utiliza aceleași mijloace și metode indiferent de faptul dacă e vorba de elevi din învățămîntul primar sau liceal, ceea ce se soldează cu rezultate nesatisfăcătoare, mai ales în planul receptării influențelor educative. Din cauză că educației i se aplică o schemă preponderent intelectualistă, sînt insuficient cunoscute resorturile intime ale procesului de educație morală, ce mijlocesc interiorizarea valorilor și normelor moralei comuniste. Ceea ce se soldează de multe ori cu o relativă discrepanță între cuvînt și faptă.

c) Un aspect fundamental considerăm că este întronarea unui spirit practic, militant în educarea morală a tineretului. O educație morală activă, militantă este de fapt educarea spiritului revoluționar la tînăra generație. Aceasta implică eliminarea caracterului excesiv verbalist al educației morale și implicarea tineretului în acțiuni care să se soldeze — prin semnificația lor — cu efecte educative de tip revoluționar. În acest fel se vor constitui opțiuni moral-politice clare și ferme, ce-i vor permite tînărului să se opună și să combată influențele nocive de orice fel și pe orice cale ar veni ele.

Pe de altă parte, educația revoluționară trebuie să se concretizeze în participarea socială a tineretului în forme variate în funcție de vîrstă. A fi revoluționar nu înseamnă a asista pasiv, chiar aprobativ la eforturile pe care poporul le face pentru construirea comunismului, ci înseamnă a participa efectiv, a fi implicat nemijlocit și permanent în aceste eforturi. Din această perspectivă trebuie să fie realizată educația morală a tinerei generații.

Istorie și adevăr*

Este o lucrare cu profunde implicații și pentru vitalizarea cercetării pedagogice. Întîi, pentru că această lucrare a gînditorului polonez reprezintă un eveniment științific prin calitatea modului în care abordează problemele care — așa cum precizează Schaff în *Cuvînt înainte* la ediția în limba română — are legătură „cu cel puțin trei discipline filosofice: teoria istoriei, teoria cunoașterii și metodologia" (p. 5). În acest sens, ideile expuse și dezvoltate în cele trei părți ale lucrării prezintă un legitim interes atît în planul istoriei ca știință, cît și pentru alte domenii de cunoaștere, inclusiv procesul cunoașterii în pedagogie, deoarece fiind o lucrare prin excelență teoretică, ne întîlnim cu gîndirea unei personalități de prim rang prin contribuția sa la dezvoltarea teoriei marxiste a cunoașterii și a adevărului.

În al doilea rînd, considerăm că, fără a ne angaja într-o analiză din punct de vedere filosofic a conținutului acestei lucrări, procesul cunoașterii pedagogiei are de profitat de pe urma profunzimii în care în *Introducere* gînditorul polonez abordează principiul de bază al dialecticii — istorismul, precum și încercarea sa reușită din *Presupoziții gnoseologice* de a explica rolul activ al factorului subiectiv în cunoaștere, în ideea „că prin factor subiectiv înțelegem ceea ce subiectul cunoscător introduce în procesul cunoașterii" (p. 108). De asemenea, prezintă un interes de maximă actualitate polemica lui Schaff în partea a II-a a lucrării — *Condiționarea socială a cunoașterii istorice* cu pozitivismul și prezenteismul în procesul cunoașterii — concepții manifeste, după opinia noastră, nu numai în știința istoriei, ci întîlnite și în domeniul culturii, al pedagogiei și educației.

În relație cu aceste probleme abordate, cunoașterea în pedagogie poate găsi, pentru propria sa vitalizare, numeroase explicații și considerații generale privind modelele relației cognitive, statutul ontologic și epistemologic al faptelor umane ca manifestări ale vieții sociale, obiectivitatea adevărului și nevoia de reflexie epistemică și altele. Din acest motiv, apreciem lucrarea de față pentru capacitatea ei de a lărgi orizontul cunoașterii în ane. cunoștințele noastre îmbogățindu-se astfel fără încetare, iar cunoașterea obiectului pedagogiei poate fi considerată ca niciodată încheiată, ci întotdeauna un proces infinit.

Dr. MARIN CĂLIN

* Adam Schaff, *Istorie și adevăr*, Ed. Politică, București, 1982.

Dezvoltarea calitativă a învăţământului în relaţie cu cerinţele progresului economico-social

Lazăr VLĂSCEANU
Universitatea Bucureşti

Schimbările care se produc în învăţământ sînt în mare măsură schimbări cu efecte întîrziate. Consecinţele lor profunde devin vizibile după ce au trecut intervale relativ lungi de timp. Cîteva exemple pot fi ilustrative în acest sens.

Schimbările *actuale* în conţinutul învăţămîntului asigură condiţiile de pregătire a elevului care se află acum în clasa întîia, dar care va părăsi sistemul de învăţămînt cel mai devreme peste zece ani şi cel mai tîrziu peste 16—17 ani; sau se preconizează acum pregătirea elevului de liceu care de fapt va desfăşura activitatea cea mai productivă şi mai matură social peste circa 15 ani. Profesorii care sînt pregătiţi în conformitate cu deciziile de astăzi vor fi activi profesional o perioadă de circa 35 de ani şi vor forma noi generaţii ale căror activităţi vor fi utile şi valorizate social dincolo de jumătatea secolului XXI. Proiectarea structurilor şcolare existente astăzi este rezultatul conştientizării anumitor comenzi sau presiuni sociale, a unor experienţe sociale trecute sau în curs de desfăşurare, dar consecinţele funcţionării lor, de exemplu, în privinţa calităţii profesionalizării forţei de muncă, se relevă pe termen lung în societatea viitoare. În orice plan de referinţă ne-am posta, deciziile de politică şcolară luate astăzi îşi relevă consecinţele pe deplin mult mai tîrziu în viaţa socială. Modelele de comportamente, cunoştinţele asimilate, calificările obţinute, abilităţile activate sau formele de gîndirea şi imaginaţie dezvoltate sînt valorificate mai ales în societatea viitoare cu propriile sale dominante, cerinţe, aşteptări şi perspective. Educaţia se proiectează în timpul viitor prin ceea ce produce, dar se realizează cu valorile, conţinuturile şi structurile pe care societatea de ieri şi mai ales cea de astăzi le fac disponibile. Este unul din paradoxurile educaţiei: aspiraţia spre ce va să vină, obiectivele viitorului se realizează cu ajutorul valorizării a ceea ce există sau a ceea ce s-a considerat că este necesar într-o perioadă trecută. Oricum, este imposibil să concepem educaţia în afara confruntării cu viitorul, pentru că numai acesta îi oferă raţiuni pentru valorificare şi existenţă şi realizare. Educaţia nu numai că anticipează viitorul, dar îl aduce în prezent sau îl prefigurează prin oamenii care se pregătesc astăzi. În cazul neglijării unei asemenea dinamici este posibil să apară unele discordanţe, să se ajungă la ceea ce secretarul general al partidului, tovarăşul Nicolae Ceauşescu, a numit „contradicţia între dezvoltarea forţelor de producţie, a bazei tehnice a societăţii, şi nivelul de conştiinţă socialistă, de pregătire profesională, tehnică a maselor". Tocmai de aceea s-a considerat că sînt necesare în continuare măsuri hotărîte în direcţia ridicării nivelului învăţămîntului şi al pregătirii profesionale, pentru perfecţionarea cunoştinţelor profesionale, tehnico-ştiinţifice ale oamenilor muncii, precum şi pentru dezvoltatea conştiinţei socialiste — factori de importanţă deosebită în creşterea rolului maselor populare în conducerea tuturor sectoarelor de activitate, a întregii societăţi"[1].

De cîte ori o societate îşi caută noi direcţii evolutive nu poate să nu abordeze şi problema educaţiei, propunînd noi structuri şi conţinuturi, noi obiective şi căi de realizare. Învăţămîntul se dezvoltă în strînsă legătură cu cerinţele sociale, fiind în aceeaşi măsură un produs şi un factor al dezvoltării economice şi culturale. Determinarea relaţiilor armonioase, optimale dintre învăţămînt şi alte componente ale sistemului social se poate realiza la diferite niveluri şi în modalităţi diverse. În acest context ne vom referi la aspecte ale planificării învăţămîntului şi ale definirii standardelor instructive în relaţie cu organizarea conţinuturilor transmise şcolar.

1. PLANIFICAREA ÎNVĂŢĂMÎNTULUI

Prin natura sa învăţămîntul este un sistem planificat, iar aceasta într-o asemenea mă-

[1] Nicolae Ceausescu, *Raportul cu privire la stadiul actual al edificării socialismului, la realizarea Planului naţional unic de dezvoltare economico-socială, la programele speciale şi la măsurile pentru îndeplinirea cu succes a cincinalului, a hotărîrilor Congresului al XII-lea al partidului*, Bucureşti Editura Politică, 1982.

sură că ar fi greu de conceput organizarea și desfășurarea activităților din cadrul său în afara unei planificări atente. Există mai multe niveluri ale planificării școlare în funcție de referința dominantă avută în vedere. În principiu, putem astfel distinge între planificarea integrată și cea specifică. *Planificarea integrată* a învățămîntului se asociază cu modelul general al planificării economico-sociale, a cărei parte componentă este. Nimeni nu mai consideră astăzi învățămîntul ca un sistem autonom, insular, cu o dezvoltare independentă față de cerințele sociale, ci ca unul profund integrat în societate, răspunzînd unor obiective determinate. Finalitatea centrală a planificării integrate vizează prospectarea necesarului social de forță de muncă profesionalizată pentru diferite niveluri și domenii economico-sociale și stabilirea alocațiilor sectoriale corespunzătoare în forma fluxurilor școlare repartizate pe tipuri de învățămînt. *Planificarea specifică* se elaborează în interiorul învățămîntului cu privire la eșalonarea conținuturilor transmise pe tipuri și niveluri școlare, distribuirea timpului de instruire și a activităților educative în orizonturile de timp stabilite, organizarea evenimentelor în timpul de instruire.

De cele mai multe ori cele două tipuri de planificare sînt prea puțin corelate, considerîndu-se că referințele lor sînt distanțate ca semnificații și obiective, că răspunderile aparțin unor grupuri diferite, unele fiind macrosociale, iar celelalte micropedagogice. De aceea și realizarea obiectivelor diferențiat planificate nu se bazează întotdeauna pe acțiuni comune și bine coordonate, ci după rațiuni diferențiate ale sistemelor de referință, care într-un caz sînt macroeconomice, iar în celălalt microdidactice. Numai că elementele de convergență ni se par mai importante decît cele generatoare de diferențieri și de aceea în continuare le vom pune în evidență.

Forța de muncă pregătită prin învățămînt trebuie să ocupe poziții determinate în cadrul diviziunii social-economice a muncii. Planificarea integrată vizează tocmai realizarea concordanțelor între cererea socială de forță de muncă și oferta „producției" sistemului de învățămînt. Schimbările din diviziunea social-ecomonică a muncii sînt, totuși, mult mai rapide astăzi decît capacitatea sistemului de învățămînt de a se adapta structural la aceste schimbări. Mare parte din pozițiile profesionale ale sfîrșitului de secol se consideră că vor fi noi și destul de diferite de cele cunoscute astăzi, atît în conținut, cît și în forma de realizare. Tendințele de informatizare a economiei și tehnicii, dezvoltarea vertiginoasă a microelectronicii și altele de același tip sînt adesea menționate ca argumente în acest sens. Solicitările cognitive, tehnice, și tehnologice, profesionale sau de alt gen la care este supusă o calificare actuală se schimbă la intervale din ce în ce mai scurte de timp. Cunoștințele obținute în școală își conservă actualitatea doar circa 5—10 ani după absolvire. După acest interval apar alte cunoștințe noi și solicitări profesionale destul de deosebite de cele existente astăzi. Astfel de factori acționează negativ asupra realizării imediate a concordanței așteptate între necesarul social de forță de muncă repartizat pe sectoare și producția specializată a sistemului de învățămînt. Încercările de extrapolare a tendințelor din trecut în viitor nu s-au dovedit cu nimic superioare. Mai degrabă conservă o inerție a producției sistemului de învățămînt care intră în contradicție cu dinamica dezvoltării sociale. Așa s-a întîmplat în perioadele de perpetuare a unui învățămînt detașat de cerințele producției (înainte de 1968) cînd s-au pregătit prin licee multe cadre de funcționari, sau atunci cînd s-au supralicitat nevoile de cadre didactice, sau cînd se consideră că necesarul de ingineri este mai mare decît în realitate. Într-un sector apare inflație de cadre, surplus de forță de muncă, iar alte sectoare rămîn deficitare, deși importanța lor socială este incontestabilă. Alteori se încearcă să se realizeze corespondențe *directe* între pozițiile din diviziunea social-economică a muncii și pozițiile de calificare oferite de învățămînt. De această dată problema centrală a planificării sistemului de învățămînt vizează corespondențele dintre necesarul de forță de muncă specializată pe sectoare ale diziviunii muncii, pe de o parte, și repartizarea pe structuri adecvate de învățămînt a fluxurilor școlare, a anilor de școlarizare și formelor de specializare, pe de altă parte. Altfel spus, cîte poziții în diviziunea muncii, atîtea direcții de specializare prin învățămînt. Numai că această alternativă se dovedește viabilă pe termen scurt, pentru un interval de circa 5—10 ani. Pe termen lung apar noi presiuni care solicită din nou învățămîntul pentru reorientarea calificării sau dezvoltarea perfecționării, ca urmare a schimbărilor generate în diviziunea muncii, în tipurile de competențe solicitate social etc. Noi cheltuieli vor fi necesare atît pentru schimbările structurilor școlare în vederea readaptării lor, cît și pentru noi recalificări sau reciclări.

Problema centrală a concordanței menționate credem că se realizează numai prin corelarea planificării integrate (macroeconomice) cu planificarea specifică (pedagogică). Să evidențiem o alternativă de corelare. Ca tendință dominantă nu ne putem aștepta decît la o îmbinare tot mai strînsă a formației generale (transmiterea „culturii generale") cu pregătirea profesională. În acest sens, sistemul nostru de învățămînt dispune de o originalitate incontestabilă pe plan internațional, prin dezvoltarea sa în raporturi organice cu producția și cercetarea, prin accentuarea politehnizării și

policalificării, a rolului disciplinelor fundamentale. Pe acest temei se poate asigura îmbinarea mai sus menționată, pentru că, paradoxal sau nu, asimilarea unei educații generale (concentrată sub forma unui „repertoriu fundamental" de cunoștințe și abilități de bază, larg cuprinzătoare) este cea mai bună cale de instruire profesională. Așa cum menționa recent secretarul general al partidului, tovarășul Nicolae Ceaușescu, „pentru a avea buni specialiști în stare să soluționeze în cele mai bune condiții problemele pe care le pune dezvoltarea impetuoasă a științei și tehnicii, a întregii activități, este nevoie de oameni cu o pregătire multilaterală, multidisciplinară"[2]. Atunci cînd școlarizarea se realizează prin activarea unui ansamblu cuprinzător și esențializat de cunoștințe, abilități și atitudini generale, este posibilă atît aprofundarea ulterioară și rapidă a specializării, cît și readaptarea la eventualele schimbări viitoare. Dacă, din contră, s-ar diminua ponderea *formației de cultură generală* sau a disciplinelor fundamentale (matematica, biologia, chimia, fizica, limba și literatura română) și s-ar coborî vîrsta opțiunilor profesionale și a specializării școlare, am avea șanse să rezolvăm *pe termen scurt* problema concordanței între necesarul social-economic de forță de muncă și producția sistemului de învățămînt, dar să generăm *pe termen lung* probleme mai complicate și cheltuieli viitoare ce ar putea fi evitate. Planificarea pedagogică oferă temeiul transmiterii culturii generale (care este în aceeași măsură teoretică și profesională) pe baza căreia se poate clădi specializarea vocațională și, în consecință, realiza, atît pe termen scurt cît și pe termen lung, concordanța necesară funcționării armonioase, echilibrate a sistemului economic.

Relația strînsă dintre cele două tipuri de planificări rezultă și din modul în care considerăm sistemul de învățămînt. Se știe că acesta are un caracter ierarhic, multinivelar. Orice schimbare produsă la un nivel trebuie corelată cu schimbări corespunzătoare la celelalte niveluri. La fel, planificarea economică a unui nivel trebuie corelată cu a celorlalte niveluri. Dar cum o putem realiza pe aceasta, dacă nu avem în vedere consecințele planificării pedagogice a conținuturilor și evenimentelor instructive în funcție de așteptările sociale dominante? Planificarea fluxurilor școlare pe niveluri și tipuri de unități de învățămînt trebuie realizată *concomitent* pentru *întreg* sistemul de învățămînt. Planificarea pedagogică este menită să ofere conținutul instructiv adecvat în funcție de obiectivele primului tip de planificare. În timp ce variabilele dominante ale planificării integrate (macrosociale) sînt demografice și economice, ale celeilalte sînt cognitive și instructive.

Înaintarea în ierarhia sistemului de învățămînt coincide cu progresul în calitatea calificării și a competențelor profesionale. De aceea, planificarea conținutului fiecărui nivel al învățămîntului se realizează în funcție de stadiul atins în perioadele precedente de instruire și de cerințele calificării corespunzătoare unui nou nivel. Evitarea paralelismelor sau a repetărilor inutile și mai ales asigurarea premiselor pentru înaintarea în instruire și corelarea disciplinelor sînt norme pedagogice oarecum cunoscute. Numai că aplicarea lor devine tot mai complicată odată cu creșterea gradului de complexitate a organizării conținuturilor transmise școlar. Cunoașterea unor tehnici adecvate de planificare pedagogică devine tot mai necesară pentru proiectarea și conducerea unor procese de acest gen. Totodată, ele dobîndesc o semnificație reală numai în relație cu cerințele planificării economice a învățămîntului.

În sfîrșit, un ultim aspect pe care îl menționăm vizează corelația dintre cantitativ și calitativ în planificare. De regulă, planificarea integrată (macrosocială) este orientată cantitativ, vizînd corespondențele dintre indicatorii ce caracterizează fluxurile școlare și parametrii dezvoltării social-economice. Obiectivele planificării pedagogice sînt predominant calitative, în măsura în care sînt raportabile la tipurile de personalități formate școlar. Dacă nu există corelație între cele două planificări, este posibilă extrapolarea *status-quo*-ului actual al organizării școlare, tipurilor de instruire etc. în viitor și realizarea doar formală a obiectivelor cantitative. Modulele de „producție școlară" trebuie astfel proiectate și aplicate încît să optimizeze calitativ realizarea obiectivelor cantitative ale planificării macrosociale a învățămîntului. Pentru a concretiza mai bine această problemă, va trebui să ne referim la standardele calitative ale instruirii.

2. STANDARDELE INSTRUCTIVE

Una din sarcinile centrale ale dezvoltării societății actuale și viitoare constă în realizarea unei noi calități, superioare, în toate domeniile de activitate. Realizarea acestei sarcini în învățămînt presupune, între altele, instituirea unor standarde instructive superioare. Prin standarde înțelegem obiective sau scopuri pedagogice de tip cognitiv, moral, comportamental, profesional etc., considerate ca fundamentale pentru un ciclu de școlarizare și realizate prin conținuturile și activitățile prevăzute în programele școlare. A formula standarde instructive înseamnă a răspunde la întrebări de genul următor: ce trebuie să știe un elev pentru a trece cu succes dintr-un ciclu de învățămînt în altul? de ce cunoștințe, capacități mentale și abilități profesionale trebuie să dispună un absolvent de liceu pentru a fi încadrat în producție sau admis în facultate? ce credit profesional acordăm unui inginer, profesor

[2] Nicolae Ceaușescu, Cuvîntare la marea adunare populară din municipiul Cluj-Napoca, „Scînteia", 16 septembrie, 1983.

sau medic care a absolvit facultatea cu media generală 7 sau 10? Răspunsurile la astfel de întrebări sînt specifice oricărei politici şcolare şi antrenează dezbateri şi cercetări privind elaborarea programelor instructive, a conţinuturilor şi formelor de concretizare.

Realizarea standardelor instructive este condiţionată, între altele, şi de numărul elevilor sau studenţilor care sînt implicaţi în instruire. Astfel, dacă în urmă cu circa treizeci de ani şi mai bine numai învăţămîntul primar avea în ţara noastră un caracter de masă, treptat şi sigur gimnaziul a dobîndit o astfel de caracteristică, iar mai recent liceul tinde să includă întreaga populaţie de vîrstă şcolară corespunzătoare. Peste 25% din populaţia ţării noastre este cuprinsă într-o formă de învăţămînt şi există temeiuri care să ne determine să anticipăm că această cifră este departe de a fi în scădere, ci mai degrabă va cunoaşte o creştere, mai mult sau mai puţin rapidă, dar sigură. Dacă avem în vedere şi numărul celor înscrişi periodic la cursurile de perfecţionare, putem spune că o parte importantă a populaţiei ţării noastre este implicată în activităţi pedagogice de formare şcolară şi profesională. Totodată, se afirmă uneori că un ciclu de învăţămînt care are un caracter de masă ar tinde să coboare nivelurile standardelor instructive pentru a oferi tuturor celor implicaţi posibilitatea absolvirii. De exemplu, creşterea cifrelor de şcolarizare liceală s-ar asocia cu o scădere a standardelor instructive, dacă le comparăm cu situaţia în care liceul sau alt ciclu de învăţămînt nu aveau un caracter de masă. Ajungem astfel la o distincţie importantă şi necesară pentru analiza semnificaţiilor calitative ale standardelor instructive pe baza modului în care ele sînt construite şi aplicate. Este vorba de deosebirea dintre standardele de conţinut şi cele relative.

Standardele de conţinut sînt formulate în termeni: cognitivi (cantitatea de informaţii ştiinţifice, culturale, profesionale etc. transmise prin învăţămînt), profesionali (tipurile de abilităţi tehnice, tehnologice sau de alt gen necesare pentru ca un absolvent al unui ciclu terminal de învăţămînt să se integreze în cîmpul muncii), moral-politici (valorile etice, ideologice, politice asimilate şi transpuse comportamental în relaţiile sociale participative), operaţionali (nivelurile de dezvoltare a gîndirii, memoriei, imaginaţiei) etc. Astfel de standarde pot fi formulate de la nivelul minimal, fundamental şi obligatoriu* (fără asimilarea şi concretizarea lor nu este posibilă trecerea într-un nou ciclu de viaţă şcolară sau profesională), pînă la nivelul maximal opţional (oferă posibilitatea unor realizări şcolare superioare). Aceste standarde sînt de conţinut pentru că sînt considerate drept *criterii* unice de proiectare şi realizare a instruirii şcolare şi profesionale, prin raportare la dezvoltarea actuală şi de perspectivă a ştiinţei, culturii şi tehnicii contemporane.

Standardele relative rezultă din analiza statistică a distribuţiei performanţelor individuale sau de grup *comparative* cu un criteriu luat ca referinţă. Un astfel de standard poate lua forma unui obiectiv de tipul: promovarea tuturor elevilor cuprinşi în ciclul primar de şcolarizare, sau creşterea procentului elevilor (studenţilor) care au promovat cu note de 7—10.

Dacă admitem distincţia dintre standardele de conţinut şi cele relative, este greu de susţinut că au scăzut performanţele instructive de conţinut ale unor cicluri de învăţămînt ce au dobîndit un caracter de masă. Într-adevăr, orice comparaţie a conţinuturilor informaţionale sau de alt gen transmise prin învăţămîntul contemporan cu cele transmise acum 50 sau 15 ani, va releva o creştere constantă a standardelor instructive de conţinut. De asemenea, se poate constata şi o creştere remarcabilă a nivelurilor standardelor relative, dacă avem în vedere numărul absolvenţilor de astăzi ai oricărui ciclu de învăţămînt comparativ cu numărul din anii precedenţi. Opinia, mai mult sau mai puţin insistent exprimată, privind scăderea nivelului standardelor instructive în şcoala de astăzi se bazează pe considerarea a cel puţin două probleme: una vizează formarea şi selectarea „valorilor", adică a celor cu performanţe superioare, şi alta modul de organizare pedagogică a muncii productive în şcoală. Fiecare din aceste probleme se asociază unor realităţi specifice învăţămîntului de astăzi. Astfel, accentuarea caracterului de masă al diferitelor cicluri şcolare nu s-a asociat în suficientă măsură cu selectarea şi dezvoltarea personalităţii elevilor cu performanţe superioare în învăţare; s-a acordat mai multă atenţie asigurării unor coeficienţi superiori de promovare. Dacă am utiliza un test obiectiv de cunoştinţe, n-ar fi surprinzător să descoperim că un număr mare de elevi satisfac exigenţele minime şi că, pe măsură ce ne depărtăm de acest nivel, scade vertiginos numărul elevilor cu performanţe medii şi superioare. În consecinţă, dacă exprimăm standardele instructive în termeni relativi, adică prin media aritmetică a performanţelor şi abaterea standard corespunzătoare, este probabil să constatăm o scădere a performanţelor medii. Situaţia devine contradictorie: pe de o parte, a crescut *numărul* elevilor care satisfac exigenţele minime ale unor cicluri superioare de şcolarizare (cum ar fi liceul) şi, deci, o creştere a standardelor relative; pe de altă parte, probabil a scăzut *valoarea medie* (tendinţa statistică centrală) *a performanţelor* şcolare datorită preocupării insistente faţă de cei cu rezultate mai slabe în învăţare şi neglijării relative a celor cu per-

* În acest sens, în ţara noastră au fost elaborate baremuri minimale de cunoştinţe pe discipline şi cicluri de şcolarizare.

formanțe superioare și, deci, o scădere a standardelor relative. Contradicția este doar aparentă, întrucît rezultă din schimbarea termenului de referință a comparației. În primul caz se compară două grupuri de populație școlară din diferite perioade de timp. De exemplu, se compară absolvenții primei trepte a liceului de astăzi (care a dobîndit un caracter de masă) cu elevii de vîrstă corespunzătoare din perioada în care liceul avea un profund caracter selectiv și se constată o schimbare în standardele instructive relative, în sensul creșterii lor actuale (adică un *număr* mai mare de persoane asimilează astăzi cunoștințe de nivel liceal). În al doilea caz, se are în vedere nivelul performanței raportat la un criteriu de conținut. De exemplu, capacitatea elevilor de a rezolva o problemă mai complicată la matematică sau la altă disciplină. O concluzie practică oricum rezultă: este nevoie ca odată cu asigurarea unor coeficienți superiori de promovare, să se intensifice preocupările pedagogice de pregătire a elevilor cu performanțe superioare în învățare, în vederea promovării valorilor umane reale. Se mai întîmplă și un alt fenomen: pentru a se obține coeficienți superiori de promovare este scăzut nivelul minimal al standardelor de conținut pentru a le face accesibile unui număr cît mai mare de elevi. În felul acesta este influențată negativ calitatea instruirii generale și profesionale care, la rîndul său, determină scăderi ale randamentului profesional al absolvenților angajați în muncă și, evident ale productivității muncii sociale.

Cealaltă problemă căreia i se asociază opinia privind scăderea nivelului standardelor instructive din școala noastră se referă la modul de organizare pedagogică a activităților integrate de producție, cercetare și învățămînt, în special a celor productive. Funcționarea efectivă și eficientă a unui învățămînt integrat generează probleme educaționale noi, experiențe inedite și schimbări importante și necesare în etosul pedagogic al cadrelor didactice. Introducerea unor inovații de amploare pentru realizarea structurală și funcțională a integrării învățămîntului cu munca și cercetarea necesită un timp de acomodare și asimilare a unor noi principii și forme de realizare. Situația practicii productive sau a muncii organizate școlar în scopuri de învățare este ilustrativă în acest sens. Conform actualelor planuri de învățămînt, practica productivă ocupă circa o treime din timpul de instruire destinat liceelor și facultăților. Influența sa presupus sau realmente negativă asupra standardelor instructive ar avea trei surse: *a)* reducerea timpului de instruire cognitivă; *b)* insuficienta programare pedagogică a activităților productive, caracterul rutinier și prodcutivist al operațiilor executate, necentrarea pe învățare; *c)* fragmentarea activităților trimestriale sau semestriale datorită alternării participării la orele din sala de clasă cu cele din atelier sau uzină. Multiplicarea activităților diverse organizate școlar ar împiedica realizarea obiectivelor specifice fiecăreia. În consecință, introducerea practicii productive în școală ar determina o scădere a nivelului standardelor instructive. Există în această opinie o doză de adevăr, dar și de ignorare a noilor funcții ale școlii. Conform ideii de integrare care exprimă una din tendințele dezvoltării școlii contemporane de pretutindeni[2] munca nu mai trebuie considerată ca o activitate specifică vîrstei postșcolare, ci ca una practicată și în școală după regulile unui proces de învățare. Orice împotrivire față de existența și practicarea muncii în școală relevă o ignorare a noii funcționalități și organizări a școlii. Totodată, organizarea pedagogică a muncii în școală este necesar să se realizeze în conformitate cu aceleași exigențe specifice oricărui proces de învățare, pentru că altfel sînt influențate negativ standardele instructive de conținut. În acest sens, soluționarea problemelor privind specificul învățării în condițiile muncii productive, programarea flxibilă și nefragmentată a timpului de instruire, corelarea activităților de cunoaștere cu cele de muncă productivă sînt obiective de strictă actualitate pentru ridicarea calitativă a standardelor instructive ale școlii.

[2] T. Husén *The learning Society*, London, Methuen et comp. 1974, pp. 183—203, 230—254.

(Continuare în nr. 11/1983)

Educarea capacităților creatoare ale elevilor*

CAPITOLUL introductiv — *Școala și învățarea în școală* — tratează despre cultul pentru școală și învățătură al poporului nostru, despre noua structură, modulară, a învățămîntului românesc, legiferată prin Legea educației și învățămîntului din decembrie.

Scopul învățării creative nu este de a fabrica genii, ci de a face din fiecare elev un partener activ la redescoperirea adevărurilor științei.

Învățarea aritmeticii prin teoria mulțimilor se justifică prin modelul lui J.S. Bruner privind învățarea ca rezultat al modului de reprezentare a obiectului cunoașterii și de trecere de la reprezentarea acțională la reprezentarea imaginativ-concretă. Se prezintă învățarea creativă a operațiilor aritmetice, a fracțiilor ordinare, a elementelor de geometrie, subliniindu-se (într-un subcapitol aparte) eficiența rezolvării și creării de probleme în dezvoltarea capacităților creatoare ale elevilor. Pe clase, învățătorul are

(Continuare în pag. 61)

Prof. CORNELIU VASILE

*Nicolae Constantin Matei, *Educarea capacităților creatoare în procesul de învățămînt*, București, Editura Didactică și Pedagogică, 1982, 172 p.

EDUCAȚIA PATRIOTICĂ, REVOLUȚIONARĂ A TINERETULUI ȘCOLAR

Valorificarea elementelor de istorie în educația patriotică a copiilor

IOANA ȘERBAN, VALENTINA DIACONESCU
Grădinița nr. 2, Pucioasa

ȚINEȚI MINTE cuvintele lui Ștefan cel mare: „Moldova n-a fost a mea și nu este a voastră, ci a urmașilor voștri și a urmașilor urmașilor voștri". Față de această înălțătoare trăire și afirmație nu poți să nu te oprești din drumul firesc și să nu deschizi pentru o clipă poarta trecutului, un trecut plin de glorie care ne-a dat viață și cinstirea pe care o avem astăzi printre nații.

Marii oameni ai timpurilor apuse și prezente s-au adăpat din nesecata fîntînă a neamului și au scos la lumină urme cu care ne putem mîndri în fața lumii, vestigii ale trecutului care atestă existența noastră de veacuri pe aceste meleaguri.

Și dacă trecutul a fost demn și plin de semeție, datoria noastră este să deschidem porțile sufletului spre cunoaștere ale celor ce ne-au fost dați în grijă, pentru a-i adăpa și pe ei din această fîntînă nesecată a gloriei poporului român.

Pentru noi această datorie se concretizează într-o activitate permanentă de educație moral-politică și patriotică. Și nu este deloc ușor să te faci înțeles de ochii limpezi și veșnic nedumeriți ai copiilor, nu este deloc ușor să-i faci să trăiască cel mai înălțător dintre sentimente, dragostea de patrie. Dacă noi înșine simțim acel fior neasemuit al iubirii de neam și de patria străbună, dacă ochii ți se umezesc vorbind despre Ștefan cel Mare, dacă ai tremur în glas vorbind despre Alexandru cel Bun sau despre dreptatea înfricoșătoare a lui Țepeș, despre faptele de vitejie ale lui Mihai Viteazul, ei bine, numai atunci poți cu adevărat să-i faci și pe copii să trăiască, să simtă ceva din acest sentiment care nu se poate traduce: *dragostea de patrie și popor.*

Și dacă vorbim despre sentimentele patriotice ale copiilor, pentru ei patria este tot ce-i înconjură: mama, tata, frații, bunicii și mai apoi grădinița, cartierul, școala în care învață frații mai mari, poșta unde lucrează unchiul, cel mai apropiat oraș este acela unde locuiește mătușa. De aceea, educația moral-politică și patriotică se poate realiza numai într-un mod organizat, pornind de la ceea ce știe copilul, cadrul limitat despre patrie pînă la ceea ce trebuie să înțeleagă prin patrie, datoria față de ea.

Ținînd seama de recomandările din programă, am planificat activități comune referitoare la un eveniment anume sau acțiuni cu caracter general, prin care s-a realizat formarea de reprezentări și noțiuni elementare despre patrie. Astfel am urmărit:

— cunoașterea principalelor evenimente care traversează perioada respectivă și semnificația acestora;

— cunoașterea multilaterală a trecutului ținutului natal;

— cultivarea unor stări afective pozitive față de cele cunoscute;

— evocarea unor figuri legendare din istoria de întregire a neamului;

— dezvoltarea sentimentelor de dragoste față de înaintași, față de urmașii demni de astăzi, care fac ca orașul să înflorească și odată cu el întreaga țară.

Pentru a realiza obiectivele propuse, am dat aspect sărbătoresc fiecărei activități moral-politice și patriotice, încercînd să-i facem pe copii să trăiască sincer evenimentul respectiv. Astfel, în vederea sărbătoririi

Unirii Principatelor s-au făcut audiții de cîntece patriotice, s-au învățat dansuri populare și „Hora Unirii". În ziua de 24 Ianuarie copiii au prezentat un scurt program artistic, cuprinzînd cîntece, dansuri și poezii; au intonat cu căldură „Hora Unirii" în timp ce dansam. Au pus nenumărate întrebări: De ce țara noastră trebuia să se unească. Nu a fost mereu așa? Cu deosebit interes au ascultat lectura povestirii „Moș Ion Roată și Unirea", prin care i-am făcut să înțeleagă cîtă dreptate a avut Moș Ion punîndu-i pe rînd pe boieri să ridice singuri un bolovan și apoi uniți pentru a se convinge că așa cum spune cîntecul *„Unde-i unul nu-i putere, la nevoi și la durere. Unde-s doi puterea crește și dușmanul nu sporește"*.

Cu ajutorul diapozitivelor și a unui fotomontaj realizat cu decupaje din reviste s-a putut desfășura activitatea „Tovarășul Nicolae Ceaușescu în mijlocul copiilor". Fiecare copil a contribuit la realizarea activității, completînd cu ceea ce știa despre părintele iubit al copiilor, despre grija părintească pentru a avea o viață liniștită sub un cer senin. Am întărit ideea că tovarășul Nicolae Ceaușescu este cel care luptă cu toată ființa pentru pace, ca atît ei cît și ceilalți copii să poată crește și zburda în voie și nu sub zgomotul greu al avioanelor de război, al mitralierelor și al tunurilor.

Un moment deosebit în viața grupei a fost primirea în cadrul Organizației „Șoimii Patriei": Aceasta nu s-a desfășurat oricum și de aceea a trezit în inimile copiilor sentimente de un real simț al datoriei, a concretizat contribuția minimă pe care o au și ei la înflorirea și prosperitatea patriei lor iubite.

În acest scop am organizat o excursie în capitala țării, cu un grup de pionieri de la clasele patronatoare, iar momentul primirii a avut loc la Muzeul de Istorie a Partidului Comunist, al Mișcării Revoluționare și Democratice din România. Cadrul festiv creat, întregul ceremonial, liniștea și aspectul muzeului le-a creat clipe de emoție, i-a impresionat atît de mult încît abia au reușit cu vocea tremurîndă să pronunțe jurămîntul și să intoneze imnul șoimilor. Oricît de bine ar fi fost organizată această activitate în clasă sau în alt cadru familiar copiilor — desigur că efectul nu ar fi fost nici pe departe acesta. Crîmpeiul de tricolor primit ca însemn, sărutul fierbinte al drapelului au făcut dovada intrării conștiente în prima lor organizație, cu dorința de a-și face pe deplin datoria.

Am inițiat plimbări pentru a cunoaște cartierul în care locuiesc și învață, șantierele de construcții, noile clădiri apărute pe harta orașului prin munca și strădania părinților lor, a tuturor celor ce locuiesc aici. În timpul vizitei — în incinta noului spital — copiii, au urmărit acțiunile de finisare a lucrărilori amintindu-și de stadiul lucrărilor pe care le cunoscuse cu prilejul altor vizite, cînd au văzut îndeaproape materialele folosite la construcție, macaralele, au făcut cunoștință cu muncitorii care le-au asamblat.

Cu prilejul plimbărilor pe care le-am făcut pe stadion, copiii au putut admira panorama orașului pînă departe, spre carieră, întrecîndu-se în a recunoaște principalele clădiri ale orașului, blocurile lor de locuit, magazinele etc. În centrul orașului la *Monumentul Eroilor* au depus flori, aducînd un omagiu acelora care s-au jertfit în luptă pentru ca ei să trăiască în pace.

Ori de cîte ori am avut prilejul am valorificat în convorbiri libere cunoștințele acumulate de către copii în urma plimbărilor și vizitelor efectuate cu grupa, dar și ceea ce știau din familie. Prin răspunsurile date, copiii au dovedit că știu foarte multe lucruri despre orașul în care trăiesc și muncesc părinții lor, cum contribuie fiecare părinte la realizarea bunurilor de care avem cu toții nevoie.

De un real folos pentru cunoașterea trecutului glorios al poporului s-au dovedit a fi lecturile din cartea „Povestiri istorice" de *Dumitru Almaș*. Copiii — după primele lecturi — au cerut să le spunem noi lucruri despre domnitori. De ce se numea Ștefan cel Mare *cel Mare?* De ce Vrîncioaia și-a trimis la luptă toți feciorii? Vlad Țepeș i-a păcălit pe Turci și i-a înfrînt pentru că era isteț și viteaz? Pentru că îi trăgea în țeapă? Cum făcea Vlad Țepeș dreptate?

Întrebările pe care ni le-au pus ne-au dovedit că au ascultat cu emoție povestirea și ceea ce au auzit i-a impresionat, dorind mai devreme sau mai tîrziu să semene cu acei eroi de legendă care au luptat pînă la jertfa supremă pentru binele țării, pentru ca urmașii urmașilor lor să trăiască în pace.

Prin antiteza dintre personaje am încercat să evidențiem trăsăturile pozitive ale eroilor pe care este bine să-i imite, trezindu-le sentimente de dezaprobare pentru năvălitori, pentru cei hrăpăreți care doreau să ia pe gratis ceea ce ai noștri au adunat cu trudă. De multe ori în discuții, copiii au comparat un coleg — dacă a făcut ceva rău — cu unul din personajele negative cunoscute din povești: hoț ca și negustorul pedepsit de Vlad Țepeș, rău ca sultanul turcilor sau hanul tătarilor, care l-a omorît pe Mitruț etc.

Desigur că am încercat să ponderăm aceste porniri, dar simpla lor afirmație ne-a dat să înțelegem că prin tot ceea ce am făcut am pus bazele unei temelii trainice, aceea a iubirii sincere de bine și de adevăr.

Prin activitățile comune, vizite, excursii, convorbiri libere sau audiții am încercat să redăm pe înțelesul lor realizarea unor bunuri materiale și spirituale, să le întărim ideea că fiecare generație a adăugat cîte ceva moștenirii lăsate de strămoșii noștri și că patria nu poate dăinui peste veacuri decît dacă ei vor fi demni urmași ai lui Decebal, Ștefan și ai „urmașilor, urmașilor lui Ștefan cel Mare".

Punînd la baza întregii munci educative sentimentul de împlinire a datoriei, dorința sinceră de a modela cea mai impresionantă ființă pe care natura a creat-o și a înzestrat-o cu darul vorbirii, nu putem să nu contribuim la ridicarea pe o treaptă superioară a menirii pe care o avem, aceea de a forma adevărați patrioți, iubitori de neam, țară, popor. Așa cum arăta tovarășul Nicolae Ceaușescu în Cuvîntarea la Consfătuirea de lucru pe problemele muncii organizatorice și politico-educative de la Mangalia este necesar ca să se acorde o deosebită atenție *„în toate formele de învățămînt — începînd din grădiniță pînă la cursurile postuniversitare — formării și educării patriotice, revoluționare a tineretului, a tuturor cetățenilor patriei noastre"*.

Modalități eficiente de educare a școlarului mic în cultul muncii

Înv. ELENA PĂDURARIU
Școala Generală Dersca, jud. Botoșani

FORMAREA OMULUI NOU — parte integrantă a politicii educative a partidului și statului nostru — dobîndește în etapa actuală de edificare a societății socialiste multilateral dezvoltate și înaintare a României spre comunism o importanță deosebită. În acest sens secretarul general al partidului, tovarășul Nicolae Ceaușescu, a adresat întregului tineret o vibrantă și înflăcărată chemare: „...Învățați, munciți și învățați, pentru a deveni buni muncitori, buni specialiști, cetățeni demni ai patriei noastre socialiste, pentru a vă putea îndeplini în cele mai bune condiții sarcinile ce vă revin în activitatea economică, socială, pentru a vă putea asuma răspunderea dezvoltării în viitor a patriei noastre".

Pregătirea pentru muncă este astfel înțeleasă ca un proces de participare activă a tineretului la formarea propriei sale personalități, cu conștiința că viitorul său este înscris în viitorul țării. În cuvîntarea rostită la Consfătuirea de la Mangalia, secretarul general al partidului a menționat că: „O atenție deosebită trebuie să acordăm formării tinerei generații pentru muncă, pentru luptă, educării ei în spirit revoluționar".

Avînd în vedere faptul că munca este aceea care îl înnobilează pe om cu cele mai înalte trăsături, specificul întregii activități pe care am desfășurat-o pentru educarea elevilor prin muncă și pentru muncă a fost participarea efectivă, multidirecțională, permanentă și eficientă a elevilor la viața economică, socială și culturală a comunei. În procesul educării elevilor în spiritul muncii am mereu în față faptul că tineretul trebuie educat astfel încît independența în acțiune și gîndire să se manifeste ca ceva necesar. Consider că munca, în procesul activităților noastre, nu este numai o cerință și îndatorire primordială, ci și un factor determinant al dezvoltării înclinațiilor și predilecțiilor elevilor, o esențială și importantă cale educativă.

Formarea deprinderilor de muncă presupune o justă îndrumare a întregii activități a elevilor, nu numai a celei desfășurate în clasă, ci și acasă. Satisfacția unei munci în care elevul a avut de învins unele greutăți duce la o justă orientare în aprecierea muncii, formează atitudinea justă față de aceasta, ceea ce trebuie să caracterizeze pe omul nou.

Pentru realizarea unei aprecieri cît mai juste a elevilor am pornit în activitatea mea de la cunoașterea, încă din timpul grădiniței, a particularităților fizice și psihice ale fiecărui copil. În acest sens, am făcut un studiu prin care am urmărit felul cum acționează fiecare copil atunci cînd i se dă o muncă, pe baza căruia am constatat următoarele:

1 copii cărora le place și munca fizică și munca intelectuală;

2 copii cărora le place mai mult munca fizică și mai puțin munca intelectuală;

3 copii cărora le place mai mult munca intelectuală și mai puțin cea fizică.

Potrivit constatărilor făcute am trecut la organizarea activității de educare a elevilor prin și pentru muncă la baza căreia, începînd cu clasa I a stat jocul, fără ca ei să-și dea seama că îndeplinesc activități utile.

Astfel, jocurile și concursurile organizate cu elevii în acest sens au stîrnit în rîndul lor un mare interes, fapt ce a făcut ca fiecare participant să se afle mereu stăpînit de dorința de a ocupa un loc cît mai de frunte. Ca să trezesc și mai mult interes în această direcție am ținut ca fiecare joc, fiecare concurs să fie finalizat și să se valorifice elementul educativ, fie moral sau material.

Deoarece în cadrul școlii învățătura este forma de bază a muncii școlarilor, am folosit o mare varietate de modalități și mijloace

pentru a-i stimula pe elevi să învețe cu sîrguință și să-și însușească temeinic și conștiincios ceea ce predau în cadrul lecțiilor, urmărind ca motivația economică, socială și culturală să devină un suport al întregului sistem motivațional al învățării. De asemenea, am folosit forța și opinia colectivului, mobilizată prin adunările de detașament, prin gazeta de perete, în cadrul panoului onoarei și hărniciei, prin panoul „Părinți și elevi fruntași", precum și prin multe alte mijloace. M-a preocupat și buna organizare a activităților practice desfășurate în cadrul orelor de lucru manual, al activităților practice de pe lotul școlar sau din sectorul de curățenie repartizat clasei pe care o conduc, cît și la cooperativa agricolă de producție.

Ținînd cont de etapa istorică pe care o traversează țara noastră în actualul cincinal, am căutat să sădesc elevilor convingerea că actualul cincinal pentru ei constituie cincinalul calității și eficienței la învățătură, pe care trebuie să o privească ca o activitate serioasă de pregătire pentru a participa în viitor la realizarea obiectivelor ce le vor sta în față, pentru o participare efectivă la viața socială.

În activitatea mea, de zi cu zi, am urmărit că pe măsură ce se dezvoltă capacitatea intelectuală a elevilor, de la o clasă la alta, momentele de muncă să prezinte un grad de dificultate sporit. Momentele de muncă din cadrul lecțiilor am căutat să corespundă unor sarcini formative bine determinate, urmărind ca elevii să compare, să interpreteze corect fapte și evenimente, să selecționeze notele comune în vederea unei generalizări, să găsească soluții noi în rezolvarea anumitor probleme, să facă completări creatoare în legătură cu anumite fenomene observate etc.

Foarte important este faptul ca învățătorul să gîndească la felul cum pune elevii în situația de a lucra. Pentru aceasta, uneori, am dat indicații mai ample, alteori mai succinte, dar întotdeauna am căutat ca toți elevii să înțeleagă ce au de făcut și cu ce scop.

Valorificarea elementului educativ al lecțiilor în care este descrisă atît activitatea copiilor, cît și a maturilor în diferite domenii de activitate a contribuit la formarea unei atitudini sănătoase față de muncă, mai ales că unele din aceste teme cum ar fi: „Munca ne e dragă" etc. le-am desfășurat după ce colectivul clasei participase la diferite munci agricole în cadrul CAP-ului. La sfîrșitul lecției se citea pe fața fiecărui elev bucuria muncii lor, în contextul muncii tuturor copiilor din patria noastră.

Organizarea activității în mod judicios și gradat în cadrul orelor de îndeletniciri practice, pornindu-se de la cele mai simple activități și terminînd cu cele organizate pe lotul școlar au contribuit, în măsură foarte mare, la formarea dragostei pentru muncă la elevi.

Altă modalitate de formare la elevi a deprinderii de a munci pe care am folosit-o și o folosesc cu eficiență este și activitatea din cadrul bibliotecii școlare, respectînd și aici caracterul ei strict organizat.

Cu un grad sporit de eficiență am folosit în activitatea de educare a elevilor pentru muncă excursiile și vizitele la diferite întreprinderi. Cu prilejul excursiilor și a vizitelor pe care le-am organizat atît în cadrul comunei cît și al județului am căutat să-i obișnuiesc pe elevi să observe atent și sistematic fenomenele, să compare și să măsoare, să mînuiască diferite aparate, să-i deprind să alcătuiască diferite colecții, ierbare etc., trezind astfel sentimentul de dragoste și admirație față de patrie, față de toți oamenii muncii care se străduiesc să o facă tot mai bogată și tot mai frumoasă.

Pentru crearea deprinderilor de muncă o valoare foarte mare are și munca de folos obștesc, care nu a lipsit din activitatea mea cu elevii. Aceasta am desfășurat-o mai mult cu clasele a III-a și a IV-a. În cadrul activităților de folos obștesc pe care le-am organizat la cooperativa agricolă de producție, la recoltarea plantelor medicinale și a fructelor de pădure, la colectarea materialelor refolosibile, la creșterea iepurilor etc. am căutat să le educ voința și să le dezvolt conștiința datoriei față de patrie, le-am strecurat ideea posibilității de a birui greutățile, le-am întărit încrederea în forțele proprii etc. În organizarea acestei activități am folosit formele colective ale muncii școlarilor, deoarece aceasta face să crească simțul răspunderii în colectiv. Am organizat-o în așa fel încît elevii au putut să-și dea seama de scopul social al activităților.

După ce elevii și-au însușit unele deprinderi de muncă am început să le formez și deprinderea de a se autocontrola, care se formează tot în momentul activității.

În vederea stimulării încrederii în forțele proprii, am considerat că este necesar să subliniez mereu posibilitățile fiecărui elev în parte și ale colectivului în întregime, să apreciez orice încercare și în special cele care poartă amprenta căutărilor individuale, chiar dacă acestea nu au fost conturate în soluții practice sau anumite produse.

Crescînd cu grijă dificultățile, asigurînd în permanență calea spre progres am oferit elevilor mai reținuți la muncă, lenți și timizi, precum și celor care încearcă periodic stări de dezinteresare sau de neîncredere prilejul de apreciere, de trăiri afective pozitive.

Îmbinarea elementelor de muncă, creație și joc în activitățile desfășurate cu caracter patriotic, de utilitate socială, a celor tehnico-științifice, sportiv-turistice și cultural-artistice au contribuit în mod specific la precizarea noțiunilor de etică și la promovarea faptelor și atitudinilor moral-cetățenești.

Printre caracteristicile actualei etape se înscrie și o mai activă legătură cu familia. Părinții elevilor au participat la organizarea și desfășurarea a numeroase activități și, ceea ce este mai important, întăresc prin

educația în familie efectele formative ale educației și instrucției din școală.

Dezvoltarea capacităților creatoare ale copiilor a fost una din preocupările cele mai ferme ale activității pe care am desfășurat-o. Omul pe care caut să-l formez trebuie să se distingă nu numai prin cunoștințele sale și priceperea sa de a le aplica în practică, dar și prin disponibilitatea față de nou, prin spirit creator. Autodepășirea neîntreruptă este o condiție esențială a progresului social; de aceea în pregătirea tinerei generații aceasta problemă nu am neglijat-o. Mereu sînt preocupată de stimularea investigației, a căutărilor, a încercărilor cutezătoare.

Bineînțeles, în acest domeniu mai este încă mult de făcut, totuși activitatea desfășurată poate fi considerată, mai mult ca în trecut, un domeniu al creației.

Disciplina — factor al randamentului școlar

Prof. dr. ELENA JOIȚA
Craiova

I. *În preocuparea școlii de asigurare a unor rezultate superioare, disciplina poate fi abordată nu numai ca scop, componentă a educației morale, dar și ca disciplină a muncii de învățare și ca mijloc, condiție intrinsecă, prin raportare la perspectiva formării elevilor. Corelăm și includem ideea în indicația recent făcută de către tovarășul Nicolae Ceaușescu că „democrația revoluționară, statul democrației muncitorești revoluționare presupun o disciplină și o ordine desăvîrșite!"*[1]

Deși practica școlară reclamă intens și această exigență, totuși literatura pedagogică a abordat-o insuficient. Astfel, se poate formula ipoteza că randamentul școlar, pe lîngă alți factori, este determinat direct și de disciplina muncii de învățare, ca o componentă a atitudinii generale față de învățătură. În realitatea educativă însă disciplina muncii ca factor nu poate fi izolată, prin conexiune inversă, de disciplina ca rezultat, încît abordarea eficientă a problemei implică urmărirea echilibrată a celor două aspecte. De aici, cîteva obiective posibile de soluționat: determinarea dimensiunilor ei teoretice și practice în situația dată, analiza — în scop preventiv — a situațiilor ce pot genera unele aspecte negative, conturarea unui sistem de acțiune adecvat, în contextul instruirii însăși.

Argumentele ce pot susține această ipoteză sînt construite pe interpretarea comparativă, cantitativă și calitativă a datelor acumulate prin aplicarea unor chestionare la elevi de gimnaziu (246) și familiile lor (161) convorbiri cu cadre didactice prezente la diferite forme de perfecționare, observații cu ocazia inspecțiilor de grad, organizarea unui experiment ameliorativ, pe tema randamentului școlar, la o clasă de gimnaziu, pe durata a doi ani școlari (a VI-a, a VII-a, la limba română).

II. Problema, construită pe terenul unei strînse corelații între obiectivele cognitive și afective, nu poate indica decît modul cum este posibil să ajungem la o mai bună învățare. Iar randamentul obținut să ne ofere criteriul cel mai obiectiv de evaluare al rolului disciplinei muncii de învățare, deși se acordă și o notă la „purtare".

În relația ei cu învățarea, disciplina se referă atît la cea exterioară, cît mai ales la cea internă, conștientă a respectării normelor ce privesc conceperea, organizarea, desfășurarea, aprecierea acestei munci, de către elevul însuși, inițial prin dirijare. Astfel, disciplina în școală nu mai trebuie privită doar ca fiind necesară vieții de grup, ci și studiului însuși, ca muncă bazată pe comunicare, participare activă, pe colaborare în depășirea obstacolelor cunoașterii. Constatăm că majoritatea educatorilor se referă de regulă la sensul tradițional, disciplina creînd doar „cadrul" optim pentru desfășurarea învățării, concretizat în „liniște, atenție, răspuns civilizat, ascultare, executare, ordine". În caz contrar, „cadrul" este o consecință a incompletei educații date de... diriginte, familie, grup, iar nu și de modul de acțiune didactică, de conducere a educatorului însuși.

Noua optică este susținută chiar de elevii cercetați. Pentru ei, modelul „elevului disciplinat", în munca de învățare, cuprinde: conștiinciozitate, sîrguință (82%) „disciplină" (48%), activism, ajutor (31%), cooperare (28%), ordine (22%), simțul datoriei (13%). Alte valori sînt considerate exterioare: cuminte (12%), nu lipsește (8%), ascultare, atenție la ore (3%).

[1] Nicolae Ceaușescu, *Cuvîntare la Consfătuirea de lucru pe problemele muncii organizatorice și politico-educative*, din 2—3 august, 1983, Editura Politică, București, 1983, p. 10.

Opinia familiei vine însă să susțină atitudinea clasică a școlii indicînd: respect (90%), sîrguință, îndeplinirea obligațiilor, ordinea, activismul, ascultarea, colegialitatea, atenția la ore, „disciplina" (23%).

Cum prin munca de învățare pregărim elevii pentru munca social-productivă, un acord între cerințele ei moderne, așteptările și particularitățile elevilor, experiența de viață a adulților se impune. Reconsiderarea dimensiunilor disciplinei vizate ar coincide atunci cu cerințele realizării învățării activ-participative, creatoare, care îmbină mai bine valorile clasice cu cele de perspectivă: planificarea obiectivelor, organizarea condițiilor și a timpului, responsabilitatea, respectarea normelor, tehnicilor învățării eficiente, căutarea și afirmarea soluțiilor constructive, comunicarea și cooperarea, controlul și evaluarea continuă, perfecționarea muncii. Toate acestea se impun și datorită tot mai accentuatei complexități a muncii, chiar de învățare, prin îmbinarea ei cu numeroasele activități școlare și extrașcolare, cerute de formarea personalității.

În acest caz, disciplina ar reprezenta expresia integrării la nivelul fiecărui elev a valorii obiectivelor urmărite, a folosirii resurselor variate ale învățării, a alegerii strategiei adecvate de îndeplinire a sarcinilor, a organizării, pînă la folosirea corectă a rezultatelor obținute pentru noua acțiune. Consolidarea și manifestarea dragostei față de munca de învățare, afirmarea atitudinii active, obținerea performanțelor la nivelul maxim al posibilităților ar reprezenta mai bine atunci criteriile de apreciere a acestei discipline, corelația mai strînsă cu problemele randamentului școlar.

III. Importanța abordării problemei a rezultat și din cercetarea constatativă asupra cauzelor insuccesului școlare, între care diferitele aspecte ale indisciplinei în munca de învățare ocupă un loc însemnat. Astfel, în răspunsurile părinților, indisciplina „aparținînd" elevului devine o cauză scuzabilă pentru insuccese și s-ar concretiza în: superficialitate, lipsa de interes, pentru muncă, slaba mobilizare, pasivitate (34%), neatenția la ore, existența altor preocupări în ore, neorganizarea muncii școlare și extrașcolare, discontinuitatea în învățare, deprinderile greșite de studiu, munca în asalt (10%), dezordinea, absențele nemotivate. Portretul unui elev indisciplinat cuprinde, pe lîngă aspectele sociale ale disciplinei și cîteva legate de învățare: neefectuarea temelor, neparticiparea la acțiune, lipsa programului, chiulul, dezordinea, dezinteresul, deranjarea orelor.

Cum sancțiunile aplicate de adult pentru aceste acte sînt mai numeroase decît recompensele, chiar și elevii menționează aceleași trăsături ale elevului indisciplinat în învățare, încă într-o proporție mai mare (între 54% și 12%): superficialitatea, discontinuitatea în pregătire, absențele, neatenția la ore, necooperarea, dezordinea în program, neparticiparea la lecții. Constatăm corelația semnificativă, aici prin revers, cu concepția clasică a educatorilor semnalată mai sus.

Așa cum practica școlară cercetează cauzele și formele insuccesului la învățătură pentru a le preveni, se impune să fie efectuată aceeași operație și aici, cu atît mai mult, cu cît constatăm o controversă asupra problemei, ea însăși devenind una din cauze. Prin corelarea datelor rezultă că indisciplina în munca de învățare poate apare, mai frecvent, cînd:

— se confundă unele acte sporadice de indisciplină, de rămînere în urmă la învățătură, provocate de cauze temporare sau particularități individuale, de vîrstă, cu atitudinea generală față de munca de învățare; nu numai că se dovedește neînțelegerea raportului între ele, lipsa acțiunii de cunoaștere și prevenire din partea educatorului, dar adîncește starea elevului prin întăririle negative ce se fac;

— domină autoritarismul excesiv, nu se poate realiza o reală comunicare, motivare a respectării normelor muncii de învățare bine organizate, nu are loc antrenarea elevului însuși în această acțiune, în căutarea soluțiilor, după cum elevul nu este stimulat să participe nici la alte aspecte ale acțiunii de învățare, fiind invocate diverse motive, începînd cu programa încărcată;

— nu se adaptează modul de instruire la particularitățile de vîrstă și individuale, mai ales în preadolescență, cînd diferențele sînt pregnant vizibile de la o clasă la alta. Și tocmai acum numeroase aspecte „negative" ale comportamentului de învățare pot fi transformate în dovezi ale puterii de participare, angajare, de înțelegere a noii discipline, în învățarea mai bine orientată acum și spre viitorul profesional;

— se raportează neconcludent formarea pentru disciplina muncii de învățare la influențele posibil-negative ale factorilor ce alcătuiesc „cîmpul educațional"; chiar și din datele obținute cu privire la concepția familiei, am reținut opiniile după care aceasta devine factor negativ prin dezinteresul față de specificul muncii de învățare, lipsa controlului permanent, climatul necorespunzător ca exemplu; după cum adesea legătura școală-familie se stabilește abia cînd elevul săvîrșește acte de indisciplină, dar nu atît în munca de învățare directă, ci în plan social;

— se acordă cu ușurință „note-sancțiuni" în timpul orelor, pentru acte de indisciplină cauzate tot de modul de predare, de activizare, de neînțelegerea sarcinilor, nemotivarea acțiunilor, greutăți în cooperare, controlul superficial, „ascultarea-pedeapsă", îndepărtarea de la activități, interzicerea „zgomotului" din clasă în timpul rezolvării sarcinilor, tonul ridicat și aspru nu conduc decît la știrbirea autorității, la înțelegerea eronată a relațiilor de comunicare, cooperare pentru toți cei implicați;

— elevii nu primesc constant informații asupra rezultatelor muncii depuse, sau nu cunosc criteriile aprecierilor făcute, formîndu-și o opinie greșită asupra rolului și modului de evaluare; aprecierile nu sînt raportate la obiectivele urmărite, la nivelul performanței posibile, pentru a ști dacă a înțeles sarcina de lucru, dacă și-a organizat bine munca, dacă poate realiza un progres față de etapa anterioară;

— nu se corelează suficient dimensiunea cognitivă cu cea afectivă și acțională în procesul complex al formării disciplinei muncii. De regulă, elevii sînt familiarizați cu cerințele normale învățării organizate, cu regulamentul referitor la conduita școlară, cu cerința realizării unor performanțe; or, indisciplina apare cînd este întrerupt procesul asimilării, interiorizării acestor norme, transformării în deprinderi, în răspunsuri valorice, în afirmarea atiudinilor, în acțiuni directe de ridicare a randamentului, în același timp nici disciplina însăși nu se mai poate transforma în factor pozitiv al progresului școlar;

— activitatea de învățare se desfășoară fără a fi bine concepută, organizată anterior, proiectată, educatorii bazîndu-se pe experiența, autoritatea cîștigată sau pe recurgerea la formele mai simple ale învățării prin receptare-reproducere, cu unele incursiuni și în învățarea operațională sau creatoare.

IV. Analizînd experiența pozitivă a cadrelor, ca și rezultatele parțiale ale experimentului ameliorativ organizat, putem afirma că disciplina muncii de învățare poate conduce la progresul randamentului școlar, mai ales în cazul elevilor slabi și mediocri, cînd aceasta este strîns corelată cu unele dimensiuni ale actului instruirii în școală.

Cum elevii înșiși trebuie conștientizați, antrenați în această acțiune, opinia lor este un punct de plecare. Ca pondere și varietate domină mijloacele pozitive de influențare: explicația (19%), conștientizarea greșelii, îndrumarea, continuitatea în acțiune, ajutorul în munca de învățare, exemplul, exercițiile variate, controlul permanent, „vorba bună" (4%), dar sînt menționate și unele sancțiuni: cearta, mustrarea (12%), atenționarea, pedeapsa, neîndeplinirea unor dorințe.

1) *Contextul didactic formativ* bazat pe o eficientă proiectare constituie cadrul cel mai adecvat pentru asigurarea condițiilor de interiorizare a procesului formării disciplinei muncii, ca și pentru afirmarea posibilității de îmbunătățire a randamentului școlar.

Dar pentru a conștientiza această disciplină elevii înșiși pot fi antrenați în definitivarea, precizarea obiectivelor învățării pe durata întregului an, a trimestrelor, a capitolelor, a lecțiilor, în înțelegerea lor și raportarea la rezultatele anterior obținute. Cunoașterea și analiza planificărilor la începutul fiecărei perioade fixează mai bine perspectivele, raportarea lor la posibilitățile clasei, stabilirea priorităților, a randamentului optim. Văzute acum obiectivele învățării ca norme acceptate, eșalonate în timp, permit o mai corectă relevare a criteriilor de folosire a cîștigurilor anterioare, găsirea unor soluții organizatorice adaptate obiectului.

Înțeleasă și ca exercițiu de antrenare conștientă în planificarea și organizarea muncii de învățare, participarea elevilor nu conduce decît la crearea unui climat optim de rezolvare a sarcinilor, de conturare a stilului de muncă individuală și colectivă, de respectare a tehnicilor de lucru, de dozare a timpului. Multor cadre, această modificare le apare ca ineficientă, fiindcă elevii nu ar înțelge, ar acționa tot conform vechilor deprinderi și, mai ales, conținutul încărcat nu ar permite.

Desigur, rezultatele nu se conturează nici după un capitol, nici după un trimestru, ci după un timp mai îndelungat de acțiune continuă, odată cu maturizarea elevilor. Dacă acestui prim pas în disciplinarea muncii nu i se asigură continuitate, atunci elevii se afirmă cu greu în căutarea soluțiilor, în folosirea rațională a condițiilor date, în programarea timpului și mijloacelor, în cooperare etc., ceea ce obligă pe educator să recurgă la expunerea clasică, la învățarea reproductivă. Și nu pe acest fond apar atunci acele acte de indisciplină, semnalate chiar și de elevi, sau „liniștea desăvîrșită" ce se corelează semnificativ cu randamentul scăzut?

Fiind cunoscute obiectivele-norme la diferite nivele, condițiile de respectat, elevii pot participa apoi, prin dirijare, la desfășurarea lecțiilor în mod responsabil, conform strategiei și tehnicilor de învățare propuse. Astfel, momentul inițial al „captării atenției" își pierde din formalismul său dacă elevii sînt deja angajați prin etapa anterioară, problema punîndu-se acum pentru menținerea și dirijarea acesteia către aspectele particulare ale muncii de învățare la nivelul capitolului sau fiecărei lecții.

Practica școlară este bogată în procedee de trezire a interesului, dar fundamentală ne apare tocmai raportarea obiectivelor unei lecții la întreg, analiza obiectivelor-norme nerealizate suficient, căutarea posibilităților de rezolvare, organizarea concretă a învățării. Deși studiile privind proiectarea indică acest eveniment ca fiind distinct în desfășurarea lecției, totuși el aparține primului pas în disciplina învățării respective. Desigur, sînt aspecte particulare ale problemei după modul de concepere a fiecărei lecții, dar procedeul se impune ca fiind mai eficient în contextul dat, fiind vorba de o conștientizare a elevului la un nivel superior, nu doar de trezirea unor simple emoții.

Dacă acordăm importanța cuvenită acestor momente pregătitoare ale învățării, atunci dirijarea ei în etapa dobîndirii este mult facilitată, disciplina muncii active concretizîndu-se acum în respectarea și re-

zolvarea sarcinilor formulate, în alternarea operațiilor pentru găsirea soluțiilor, în întreținerea climatului de comunicare și cooperare, în rezolvarea cu interes a sarcinilor independente, în afirmare unor inițiative.

Se confirmă astfel că stilul de conducere al muncii fiecărui elev, al clasei are rol hotărîtor în formarea și afirmarea disciplinei în învățare, prin conștientizarea sarcinilor, explicarea tehnicilor de lucru, atenționarea asupra greșelilor, sprijinul individual și colectiv dat, îndrumarea metodică, propunerea de exerciții variate, atît în dobîndire, cît și în aplicare, creație, verificare.

2) Prilej de verificare a rolului disciplinei muncii însușite pentru calitatea rezultatelor, *activitatea independentă* ilustrează acum dimensiunile stilului de muncă al elevilor: concentrare, corelarea cunoștințelor, dozarea timpului, solicitarea lămuririlor, solicitarea evaluărilor parțiale, fructificarea stimulărilor unor formulări mai adecvate etc.

Perfecționarea instrumentelor de muncă are deosebită importanță aici. Bune rezultate pentru obiectivul dat s-au obținut prin efectuarea sarcinilor din clasă și acasă, în continuare, pe același caiet, pentru crearea unității la nivel de capitol, verificarea concomitentă la sfîrșitul capitolului, cu notarea observațiilor formularea în scris a indicațiilor metodice stimulative, pentru fiecare elev, justificarea notării globale. Astfel, nu numai că se înțelege mai bine unitatea învățării, acțiunii, corectarea sensibilă a greșelilor, diminuarea cazurilor de neefectuare a sarcinilor, a superficialității sau copierii, ca acte de indisciplină, dar curba rezultatelor apreciate pozitiv a crescut semnificativ.

Atunci se poate aplica și procedeul formulării diferențiate a temelor pentru acasă, ca volum și conținut, încît aspirația chiar a elevilor slabi de a rezolva sarcini de învățare de tip superior poate fi interpretată ca un indice al însușirii disciplinei muncii. În același sens, se pot interpreta și sugestiile formulate de elevi la sfîrșit de capitol, pe marginea problemei date—„După parcurgerea lecțiilor la tema..., ce sarcini, întrebări, teme exerciții ați mai putea formula în afara celor din manual?"

Rezultă că disciplina învățării pentru a deveni factor eficient este necesar să fie corelată, concomitent, și ea însăși perfecționată, cu deprinderile de muncă activă, ordonată, supusă continuu controlului, stimulată, bazată pe interes și aspirație, pe emoția succesului, recompensa primită.

3) *Întregirea evaluării continue cu cea sumativă*, la sfîrșit de capitol, prin testarea construită pe categoriile progresive de obiective ale domeniului cognitiv, poate finaliza mai bine nu numai munca depusă la respectivul capitol, dar consolidează atitudinea față de aceasta. Progresul se poate amplifica mereu, prin efectul stimulator al precedentului rezultat asupra antrenării mai intense în învățare, disciplina muncii fiind strîns împletită acum cu motivația, pentru majoritatea elevilor.

Un argument favorabil, pe lîngă faptul că elevii cunoscînd anterior planificarea testării și obiectivele sale așteaptă pregătiți fără alt anunț, îl constituie atitudinea față de numărul și creșterea valorii notelor, acordate în baza aprecierii prin punctaj. Deși rubrica din catalog devine neîncăpătoare, puține sînt cazurile de „calcul prealabil al mediei suficiente", intrînd în joc acum și competiția, cît și faptul făcut cunoscut și repetat că nota la purtare se acordă și după disciplina muncii de învățare progresul marcat în cursul trimestrului. De asemenea, raportarea aprecierilor individuale, în scris sau oral, la obiectivele cunoscute inițial, la modul de lucru, la progresul realizat, la perspectivele ce le poate atinge, oferă elevului un scop pe care-l poate realiza prin buna disciplină a muncii, a mobilizării posibilităților sale.

Analiza parțială, pe capitole și apoi globală pe trimestre, a stadiului interiorizării și manifestării atitudinii disciplinate în învățare mai evidențiază că echilibrul recompensă-pedeapsă trebuie să fie raportat în principal la modul de realizare a învățării, la ameliorarea progresivă, la conștientizarea greșelilor, la instituirea autocontrolului. Același rol îl au și procedeele de „stimulare aversivă" aplicate pe parcursul muncii — analiza și corectarea eșecurilor, conștientizarea efectelor negative, implicarea în situații-problemă de învățare, reefectuarea temelor în alt context, controlul și aprecierea reciprocă.

Că elevul devenit disciplinat în munca de învățare nu este decît cel care are „o serie de întăriri pozitive", o demonstrează randamentul școlar aflat în continuă ameliorare: de la media inițială de 6,10 la cea ultimă înregistrată de 7,30 după cei doi ani școlari, iar pe elevi de la cele 18 medii de 5—6, la 11. În același sens, acești elevi chestionați asupra căilor de îmbunătățire a disciplinei muncii menționează: ajutorul în învățare (18%) îndrumarea, sfatul, explicația, continuitatea, exercițiile variate, controlul permanent, atenționarea, mustrarea, conștientizarea greșelii, exemplul (6%).

V. *Concluzii:*

— disciplina poate deveni factor al succesului școlar, dacă ea însăși este reconsiderată în dimensiunile formative, prin apropierea de disciplina muncii conștiente, activ-participative, concomitent și prin complexitatea procesului învățării, alături de sistemul clasic de influențare;

— prin disciplina muncii elevul apreciază mai corect consecințele succesului sau insuccesului școlar, se raportează mai clar la viitorul profesional, își evaluează mai obiectiv cunoștințele, deprinderile, atitudinile prin raportare la cerințele-norme, valorifică mai bine elementele și mijloacele învățării, își controlează progresul și aspiră la performanțe, interpretează în sens formativ nota ca măsură a randamentului dat;

— cauză a randamentului școlar scăzut, indisciplina reflectă starea de neintegrare în activitatea susținută de învățare, neînțelegerea cerințelor, dificultățile de comunicare și cooperare, lipsa stimulării, slaba activizare în diferitele etape și forme ale învățării, discontinuitatea acțiunilor de prevenire prin asigurarea caracterului formativ al instruirii, necoordonarea activității cu ceilalți factori educativi.

BIBLIOGRAFIE

Ausubel D.P. Robinson F.G., *Învățarea în școală*, trad., București, EDP, 1981,

Furlan I., *Învățămîntul modern și instruirea intensivă*, trad. București, EDP, 1975,

Ghivirigă L., *Relația profesor-elevi în perspectiva lecției moderne*, București, EDP, 1975,

Wlodarski Z., *Legitățile psihologice ale învățării și predării*, trad., București, EDP, 1980

Formarea sentimentului de justiție la elevi

Prof. ELENA BONCHIȘ

Liceul Pedagogic „Iosif Vulcan", Oradea

CONSIDERATĂ CU ANI ÎN URMĂ ca un domeniu imuabil și inflexibil, morala socială a cîștigat treptat în democratizarea ideii de libertate și egalitate, după o dramatică confruntare a omenirii cu ideile rasiste în timpul celui de-al doilea război mondial și cu o îndelungată experiență legată de colonialismul imperialist. Morala ca fenomen social este legată de viața socială, ea reflectînd relațiile ce se stabilesc între oameni în ipostaza lor de subiecți reali ce se află în interacțiune într-un context social delimitat în timp și spațiu. Adaptarea morală este în cele din urmă o adaptare socială.

Cele mai cunoscute studii asupra dezvoltării morale în copilărie și adolescență aparțin lui J. Piaget. Psihologul elvețian a diferențiat două tipuri de morală în dezvoltare la copil: o morală în care domină raporturile de constrîngere, autoritarismul și o morală a cooperării, în care ansamblul regulilor de conviețuire se constituie datorită sentimentului reciproc și trăirii intense a sentimentului de egalitate. J. Piaget a analizat înțelegerea regulii, înțelegerea ideii la corectitudine-incorectitudine, toleranță-intoleranță, minciuna și diferențierea ei de înșelăciune, ideea de justiție, egalitate față de evaluarea vinovăției etc.

Pentru a urmări formarea sentimentului dreptății la elevi am procedat la o analiză a judecăților copiilor cu privire la: sancțiune, atitudine față de pedeapsă, probabilitatea apariției recidivei, raportul egalitate-autoritate și opiniile, atitudinile elevilor față de vîrstă, folosindu-ne de un set de probe piagetiene.

În ce privește primul aspect (atitudinea față de pedeapsă) am întîlnit diferite tipuri de reacție față de sancțiune: pentru unii ea este dreaptă și necesară, eficientă în sensul că cel pedepsit va ști să-și facă datoria mai bine decît altul; pentru alții pedeapsa nu este o necesitate morală printre sancțiunile posibile, singurele drepte sînt cele care cer o reparare a lucrurilor sau care fac pe cel vinovat să suporte consecințele greșelilor sale sau care constau într-un simplu tratament de reciprocitate. În afară acestor sancțiuni pedeapsa ca atare este inutilă, simplă dojană și explicația fiind mai folositoare.

Sancțiunile prezentate în probe, ca și sancțiunile în general dau două moduri de a reacționa, două tipuri de sancțiune:

— sancțiuni expiatoare — cum le numește J. Piaget —, corelate cu constrîngerea și autoritatea, singurul lucru necesar este să existe o proporționalitate între pedeapsă și gravitatea infracțiunii;

— sancțiune prin reciprocitate corelată cu cooperarea și regulile de egalitate. Prezentăm mai jos rezultatele obținute la acest tip de probe, aplicate pe un eșantion de 109 elevi de la Liceul Pedagogic „Iosif Vulcan" din Oradea.

I. Atitudinea elevilor față de pedeapsă:

Ciclul de învățămîn	Pedeapsa I—II (constrîngere)	Pedeapsa III (reciprocitate)
primar	5	28
gimnazial	4	36
liceal	—	36
Total elevi chestionați	9	100

Interesant este faptul că din totalul copiilor chestionați un număr foarte mic (9) din ei consideră primul tip de sancțiune ca fiind

mai just, majoritatea optînd pentru al doilea tip.

Dacă o regulă considerată de copil ca legătură între el şi semeni este încălcată nu este nevoie pentru repararea situaţiei de o constrîngere dureroasă, care impune dinafară respectarea legii, este suficient ca ruperea legăturii sociale provocată de cei vinovat să-l facă să simtă efectele ei, cu alte cuvinte este suficient să folosim reciprocitatea. Blamul nu mai are nevoie să fie însoţit de pedeapsă dureroasă, el apare cu toată importanţa lui întrucît măsurile de reciprocitate îl fac pe vinovat să înţeleagă semnificaţia greşelii sale. Copiii din această categorie nu măsoară valoarea pedepsei după criteriul severităţii, esenţialul este să-i faci celui vinovat ceva asemănător cu ceea ce a făcut el, sau să-l pedepsiţi prin consecinţa materială a faptei sale rele (exemplu: refuză să meargă după pîine, nu va avea ce mînca la prînz). Faptul că majoritatea elevilor optează pentru a treia pedeapsă, cea prin reciprocitate şi nu se transformă în purtător de cuvînt al moralei uzuale ne face să credem că dacă s-ar apela la timp la generozitatea copilului am putea ajunge la rezultate mult mai bune; aş menţiona aici obiceiul unor învăţători sau părinţi. de a da drept pedeapsă pentru neefectuarea temelor să scrie de 5—10 ori acelaşi lucru în loc să explice copilului utilitatea acţiunii şi eventualele efecte negative ale nerealizării ei.

Pentru al doilea aspect (probabilitatea apariţiei recidivei), am prezentat copiilor două fapte rele descriindu-le apoi următoarele două eventualităţi: pe de o parte o sancţiune severă, pe de altă parte o simplă explicaţie care să facă apel la reciprocitate, dar care să nu fie însoţită de nici o pedeapsă. Am întrebat apoi pe copii în care din cele două cazuri este cel mai probabil să aibă loc o recidivă. Iată rezultatele:

II. Va recidiva:

Ciclul de învăţămînt	Cel pedepsit	Cel nepedepsit
Primar	11	22
Gimnazial	12	28
Liceal	20	16
Total elevi chestionaţi	43	66

Povestirile ne permit să ne dăm seama de starea de spirit a copilului, dacă el crede în pedeapsă o va arăta, dacă răspunde cu claritate în favoarea simplei explicaţii el consideră generozitatea mutuală ca fiind superioară oricărei sancţiuni. În privinţa recidivei, un număr mare de copii sînt ataşaţi unei concepţii clasice a sancţiunii — pedeapsa este necesară din punct de vedere moral, ca ispăşire şi utilă din punct de vedere pedagogic, pentru a preveni recidiva. Părerile copiilor din a doua categorie le putem considera caracteristice pentru un alt tip de atitudine morală şi poate pentru un al doilea stadiu de dezvoltare socială a copilului. Faptul că un număr mare de elevi de liceu susţin că este mai probabil să nu recidiveze cel pedepsit ne face să subliniem credinţa lor în pedeapsă ca metodă de educaţie morală. De altfel, aş menţiona faptul (dovedit deja) că învăţarea, achiziţionarea postnatală de noi comportamente se efectuează în special cînd subiectul este recompensat. Cu cît recompensa este mai plăcută şi mai dorită, cu atît învăţarea se va face mai rapid şi mai durabil. Totuşi nu numai recompensa morală sau simbolică provoacă schimbare de comportament ci şi pedeapsa, nu numai o recompensă motivează învăţarea ci şi o pedeapsă, exemplul unor copii care nu vor să înveţe pentru a doua zi şi refuză consecvent să asculte după o sancţiune severă (o corecţie părintească de exemplu) se vor apuca de lucru. Rămîne de rezolvat mult controversata problemă dacă o asemenea învăţare este durabilă şi dacă acel copil nu a învăţat numai lecţia pentru a doua zi ci şi o modalitate de reacţie. Numărul mare de copii care înclină să creadă că recidiva va apărea la copilul pedepsit ne face să subliniem că ei se gîndesc la cazurile atît de frecvente în care repetarea sancţiunilor generează o insensibilitate a celui vinovat şi-l face să calculeze cu răceală. Într-adevăr, pe cîţi copii nu-i vedem suportînd cu stoicism pedeapsa, fiind înainte hotărîţi să o suporte spre a nu ceda voinţei superioare, lucru vizibil şi în cazul unor elevi, mai ales de liceu, care înfruntă orice situaţie cu răceală.

Trebuie să subliniem însă că pedepsele severe repetate pot duce la apariţia recidivei, uneori a infracţiunilor şi nu o dată vom găsi în antecedentele delincvenţilor o „educaţie brutală", la care au fost supuşi în copilărie. Deci şi în cazul recidivei observăm două tipuri de reacţie: unul bazat pe ispăşire, altul pe reciprocitate. Deşi găsim la toate vîrstele reprezentanţi ai acestor două tipuri, cel de-al doilea tinde să precumpănească. Pentru unii, cel care a fost pedepsit cum se cuvine nu va recidiva deoarece a înţeles autoritatea adultului, în timp ce pentru alţii, mai mulţi la număr, copilul care a fost ajutat să înţeleagă urmările actelor sale, chiar fără să fie pedepsit, este mai puţin înclinat să recidiveze.

În privinţa raportului egalitate şi autoritate se cuvine de la început să se delimiteze forma conflictelor posibile dintre acestea. Cînd se repartizează diverse sarcini între copii, chiar şi la şcoală, este dificil să se realizeze o strictă egalitate şi este greu să nu lezeze sentimentele intime cele mai delicate.

Se întîmplă, uneori, ca un copil să încerce în permanență sau sporadic acele sentimente de inferioritate asupra cărora a insistat mult Adler și care-i fac pe copii, uneori pe cei mai buni, să devină fără voia lor geloși, egoiști cu frații, surorile sau colegii lor; cea mai mică imprudență față de acești copii întreține în ei o vagă impresie de nedreptate. Pentru a ilustra acest lucru am folosit din nou cîteva probe piagetiene. Rezultate: cei mici înclină spre autoritate „bine, fac"; „am să fac dar numai astăzi", „fac eu totul", „voi face, dar altădată să-l pui și pe celălalt"; cei mari înclină spre egalitate și consideră nedrept ordinul. Am putut remarca cîteva tipuri de răspunsuri:

— există copii care consideră just ordinul adultului: „bine, fac, fac eu totul" etc.;

— copii care consideră ordinul nedrept dar care sînt de părere că regula ascultării trebuie să primeze față de dreptate, aceștia fac deosebirea între justiție și ascultare, dar admit ascultarea mai presus decît justiția: „am să fac dar numai astăzi", „bine, voi face, dar altădată să-l pui și pe celălalt" etc.;

— copii care găsesc ordinul nedrept și preferă dreptatea ascultării, „nu pot să fac nici eu", „nu fac", „dacă celălalt s-a dus la joacă, eu de ce să fac" etc.;

— a patra categorie găsesc ordinul nedrept, preferă supunerea din amabilitate. Putem distinge deci cîteva etape în dezvoltarea sentimentului de justiție:

— este just ceea ce poruncește adultul, justiția nu este diferențiată de autoritatea legilor;

— justiția se opune supunerii, se dezvoltă egalitarismul;

— egalitarismul simplu face loc unei noțiuni mai rafinate de justiție, pe care J. Piaget o numește echitate.

Pentru a vedea ce crede copilul despre deosebirile de vîrstă, am prezentat aceluiași număr de elevi alte cîteva probe. Rezultate:

III. Atitudinea față de vîrstă

Ciclul de învățămînt	Celui mare	Celui mic	La fel
Primar	2	3	28
Gimnazial	—	9	31
Liceal	—	20	16
Total elevi chestionați	2	32	75

Majoritatea copiilor sînt pentru egalitate, totuși un număr mare de elevi sînt în favoarea celui mic, lucru explicabil pentru elevii de liceu pedagogic, viitoare modelatoare de personalități. În cazul celei de-a doua probe, întrebarea este mai complicată pentru că se referă la un joc organizat — concurs de fugă. Rezultate:

Ciclul de învățămînt	La aceeași linie	Mai în față
Primar	6	27
Gimnazial	36	4
Liceal	30	6
Total elevi chestionați	72	37

Majoritatea copiilor sînt de părere că amîndoi, și cel mare și cel mic, trebuie să se așeze la aceeași linie, fiind vorba de un concurs; 37 de copii subliniază că cel mic trebuie să stea mai în față, motivînd „pentru că cel mare poate să alerge mai repede decît cel mic".

Putem sublinia că sentimentul dreptății deși poate în mod firesc să fie întărit prin precepte și exemplul practic al adultului, este în bună parte independent de aceste influențe și nu are nevoie pentru a se dezvolta decît de respectul mutual și de solidaritate între copii. Noțiunile de drept și de nedrept se impun adesea conștiinței copilului în pofida adultului și nu din pricina lui. Spre deosebire de anumite reguli, impuse la început din exterior și multă vreme neînțelese de copil, cum ar fi regula de a nu minți, regula dreptății, este un fel de condiție imanentă sau de legea echilibrului raporturilor sociale, ea cristalizîndu-se aproape autonom pe măsura creșterii solidarității între copii.

În concluzie, putem constata că noțiunile de justiție și de solidaritate, de altfel, se dezvoltă corelativ în funcție de vîrsta mintală a copilului. Pe măsură ce copilul crește, supunerea conștiinței sale față de conștiința adultă i se pare mai puțin legitimă, respectul unilateral tinde spontan spre respectul mutual și spre raportul de cooperare, care constituie echilibrul normal. Este evident că în societatea noastră morala care reglementează raporturile dintre adulți fiind tocmai cea a cooperării, exemplele din jur ar trebui să accelereze dezvoltarea moralei copilului și să împiedice abaterile de la normele morale specifice societății în care trăim. Să-i facem pe elevi să înțeleagă profund semnificația celor spuse de tovarășul Nicolae Ceaușescu în Cuvîntarea rostită la Mangalia că: „Nimeni nu poate sub nici un motiv, să nesocotească sau să încalce legile țării".[1]

[1] Nicolae Ceaușescu, *Cuvîntare la Consfătuirea de lucru pe problemele muncii organizatorice și politico-educative*, din 2—3 august 1983, Editura Politică, București, 1983, pag. 11.

CERCETAREA PEDAGOGICĂ ȘI PERFECȚIONAREA ÎNVĂȚĂMÎNTULUI

Proiectarea activității didactice

ION T. RADU

PRINTRE ACȚIUNILE pe care le implică pregătirea și desfășurarea activității didactice, una ale cărei valoare și rol sînt quasiunanim recunoscute este proiectarea *acestei activități. Cu toate că pregătirea și proiectarea, ca cerință generală și condiție a unei activități reușite, se impune în toate etapele desfășurării unui proces complex și de lungă durată acțiunile de această natură, la începutul unui an școlar, sînt mai numeroase, iar problemele pe care le comportă prezintă un interes sporit. Pentru orice educator găsirea celor mai eficiente modalități de organizare și desfășurare a activității cu elevii constituie, în această perioadă mai mult decît în alte etape ale muncii școlare, o preocupare dominantă. În întîmpinarea acestui interes, ne propunem cîteva considerații referitoare la proiectarea activității didactice, însoțite de propuneri și experiențe care, deși nu sînt prezentate cu intenția de a fi acceptate fără rezerve și aplicate aidoma, pot constitui sursa unor sugestii utile în această direcție.*

PROIECTAREA — PRIMA CONDIȚIE A UNEI ACTIVITĂȚI DIDACTICE REUȘITE

În ultimul deceniu, problemele referitoare la această acțiune, proprie oricărei activități, s-au impus mai mult atenției, constituind obiectul unor investigații și dezbateri mai ample ca oricînd. Cum se explică acest fapt? Două evenimente pot fi evocate pentru a răspunde la această întrebare.

Primul dintre acestea se află în legătură cu introducerea în teoria educației și în practica școlară a conceptului de *tehnologie didactică*. Adoptînd din alte domenii conceptul de tehnologie și creînd pe cel de tehnologie didactică, teoria și practica educației au preluat, cum era și firesc, și sensul și semnificațiile acestuia, ca ansamblu de operații vizînd proiectarea, organizarea, alegerea mijloacelor, tehnicilor și formelor de desfășurare a activității, inclusiv de evaluare a rezultatelor și a procesului, pentru a-i conferi un caracter mai sistematic și mai rațional și în consecință o eficiență sporită. Așadar, în rîndul proceselor pe care le implică o autentică tehnologie didactică, un rol important îl deține *prefigurarea*, cît mai exactă posibil, *a demersului* ce urmează a fi întreprins, definindu-i intențiile, organizarea, procesele ce se vor desfășura, mijloacele de autoreglare ș.a.m.d.

Al doilea eveniment privește o altă preluare a teoriei și practicii educației, de data aceasta aparținînd ciberneticii, potrivit căreia activitatea didactică, cu tot caracterul său probabilistic — ca toate acțiunile cu oamenii și asupra oamenilor — oferă largi posibilități de desfășurare *ca activitate programată*. În acest sens, eficiența actului didactic depinde, în însemnată măsură, de gradul de precizie cu care sînt prevăzute folosirea resurselor, desfășurarea procesului, acțiunea componentelor procesului și, în același timp, de eliminare a activităților inutile, a acțiunilor necontrolate și a factorilor perturbatori, asigurîndu-se în acest fel realizarea obiectivelor urmărite.

Ambele mențiuni subliniază rolul covîrșitor al proiectului bine elaborat pentru succesul activității didactice. El este menit să îmbine, sub forma unei suite de decizii pedagogice, condițiile și resursele utilizabile în activitatea de instruire și educare, modalitățile optime de desfășurare a acesteia.

Să adăugăm că această teză este valabilă pentru orice acțiune didactică, independent de amploarea acesteia, de durată, cadrul de desfășurare etc. De aceea, numeroasele probleme și procese pe care le implică proiectarea didactică pot fi abordate în două planuri care privesc activitatea oricărui

educator: a) analiza problemelor pe care le comportă această acțiune și b) stabilirea operațiilor principale ce urmează să fie realizate.

CONȚINUTUL PROIECTĂRII DIDACTICE

Elaborarea unui proiect de activitate didactică presupune răspunsuri la o serie de probleme. Prima dintre acestea se referă la conținutul proiectului de activitate didactică, la definirea aspectelor în care el se obiectivează. În principiu, răspunsul adecvat este „totul", întreaga activitate. Aceasta ar fi însă prea general, iar practic este foarte greu de anticipat în toate detaliile acțiunea tuturor factorilor implicați în desfășurarea actului didactic, funcționalitatea tuturor componentelor acestuia. De aceea, apare necesară decelarea aspectelor cu rol hotărîtor în desfășurarea procesului, ceea ce permite conceperea unui *algoritm al proiectării* activității didactice ale cărui operații vizează: scopurile și obiectivele pedagogice concrete; conținutul activității instructiv-educative; procesele de instruire-învățare; mijloacele de învățămînt folosibile; modalitățile de învățămînt folosibile; modalitățile de evaluare a rezultatelor și a procesului de autoreglare a activității.

Pe lîngă unele elemente comune, acțiunile de proiectare a fiecăreia din aceste componente au de rezolvat probleme specifice și folosesc tehnici variate în funcție de situația pedagogică vizată, adică fie că e vorba de anticiparea activității pe o durată mai lungă, fie că sînt vizate procese didactice propriu-zise, de complexitate diferită (sisteme de lecții, lecție, secvențe ale unei lecții).

Înainte de a examina unele din aceste probleme și pentru a le putea analiza, facem precizarea că cel puțin două circumstanțe pretind să fie avute în vedere: a) ambiguitatea terminologiei folosite în acest domeniu și b) unele concepții și atitudini ale educatorilor referitoare la această activitate.

În ceea ce privește sistemul conceptual, se poate face constatarea că în analiza problemelor considerate, în dezbaterile metodice ale cadrelor didactice, precum și în unele studii și articole apărute se folosește o gamă destul de diversă de termeni, uneori fără discernămînt, alteori exprimîndu-se opțiuni în favoarea unora și respingîndu-i pe alții. Astfel, pentru definirea acțiunii în ansamblu sau a unor faze ale acesteia sînt folosiți termeni ca: proiect de tehnologie didactică (deși însăși acțiunea de proiectare este componentă a tehnologiei didactice); proiect de activitate didactică; proiect de activitate anuală (trimestrială)/ plan calendaristic (anual ori trimestrial); proiect de lecție/ plan de lecție, proiect de tehnologia predării temei... ș.a. Deși nu ignorăm necesitatea unei delimitări conceptuale în orice analiză serioasă a unei probleme, apreciem că o asemenea diversitate de termeni și mai ales numeroasele considerații ce se fac cu privire la sensurile și semnificațiile lor sînt de natură mai mult să încurce decît să ajute. O analiză atentă ne arată că toți acești termeni *definesc același proces, de pregătire, de anticipare a activității*. Acest fapt ni se pare esențial. Așadar, pentru teoria educației și, mai ales, pentru activitatea practică prezintă însemnătate înțelegerea rosturilor acțiunilor de proiectare și a modurilor în care trebuie efectuate operațiile pe care le implică.

O altă dificultate care urmează să fie depășită, nu atît în planul elaborării teoretice cît mai cu seamă în cel al acțiunii practice, o reprezintă unele atitudini ce se manifestă față de activitatea la care ne referim. Există încă o atitudine de subapreciere a utilității activității de proiectare pentru reușita actului didactic. Chiar dacă nu este exprimată deschis, ea se manifestă în neglijarea acestei activități, în realizarea ei formală, doar pentru că „se cere" și pentru „a nu avea neplăceri". Argumentele sînt mai totdeauna aceleași: „știu bine ce am de făcut", „am destulă experiență", poate este necesară educatorilor începători dar nu după „n" ani de activitate", „chiar dacă o realizez nu-mi folosește pentru că intervin multe lucruri care mă obligă să mă abat de la ce mi-am propus" ș.a.m.d.

Există și o altă atitudine, întrucîtva opusă celei prezentate, generată și susținută de intenția de a conferi activității de proiectare maximum de rigoare și de exactitate. Se concretizează în propunerea, uneori chiar cerința, de a alcătui proiecte complicate, sofisticate, cu numeroase date și detalii, adeseori nejustificate principial și fără folos practic. De pildă, cerința ca într-un proiect anual ori trimestrial să se prevadă pentru fiecare lecție: metodele folosite, mijloacele de învățămînt, temele pentru acasă, conținutul fișelor de muncă independente ș.a.; sau, în proiectarea unei lecții să fie redat conținutul informațional ce va fi predat, să fie descrise pentru fiecare secvență acțiunile propunătorului și separat activitățile elevilor etc. Efectele sînt contrarii intențiilor urmărite, pentru că astfel de cerințe nejustificate complică procesele mai mult decît sînt ele în realitate și fac ca proiectele de activitate didactică să fie alcătuite pentru „a exista", pentru „a fi arătate la cererea organelor de control" și nu ca ghid în acțiune, ca instrumente create din nevoie simțită de a realiza o activitate eficientă. Să fim convinși de faptul că cerința consemnării în proiectele elaborate a unor detalii ale activității, cu atît mai mult atunci cînd aceasta se efectuează într-un moment în care aceste date nici nu pot fi precizate în mod avizat, nu are nimic comun cu exigența și autoexigența manifestate față de nivelul la care se desfășoară activitatea școlară, cu rigoarea necesară în anticiparea unei activități. Atitudinea potrivită este aceea care concordă cu principiile praxiologice ale lucrului bine făcut și care ar putea fi rezumate în următoarele

enunțuri: o activitate eficientă este condiționată, înainte de toate, de o pregătire temeinică; a pregăti înseamnă a prevedea, deci anticiparea activității, cunoașterea evenimentelor și situațiilor esențiale posibile, controlul proceselor; fiecare anticipare la timpul potrivit, pe etape ale activității și atunci cînd dispunem de informațiile trebuitoare.

PRECIZAREA ȘI COMUNICAREA SCOPURILOR ȘI OBIECTIVELOR ACTIVITĂȚII DE INSTRUIRE—ÎNVĂȚARE

Prima operație pe care o implică programarea activității școlare constă în *precizarea intențiilor urmărite*, adică a *scopurilor generale și a obiectivelor pedagogice*, în funcție de nivelul și etapa activității proiectate. Fără determinarea, cu exactitatea posibilă, a finalităților nu poate fi conceput un demers didactic riguros. Toate componentele acestuia: conținutul, formele de organizare, procesele de instruire-învățare, alegerea metodelor și mijloacelor de învățămînt etc. sînt stabilite — unele *pornind de la*, altele *în legătură cu* obiectivele educației. Relațiile dintre ele, departe de a avea însă un sens univoc, sînt foarte complexe. Nu putem întreprinde aici analiza lor. Subliniem numai faptul că identificarea obiectivelor pedagogice concrete ale actului didactic conferă acestuia o mai mare eficacitate întrucît precizarea lor: conduce la organizarea rațională a proceselor de instruire și a activității de învățare a elevilor în concordanță cu ceea ce trebuie realizat; indică succesiunea secvențelor în corelație cu obiectivele ordonante ierarhic; permite evaluarea rezultatelor și a calității procesului, constituind criterii de apreciere a acestora. În acest fel, pedagogia centrată pe obiective pedagogice operaționale creează premise pentru constituirea didacticii ca o autentică știință pentru care desfășurarea procesului instructiv era predominant o artă a instruirii-învățării, depășind în acest fel viziunea didacticii clasice.

Rezultatele așteptate ale activității de instruire-învățare la un obiect de studiu pot fi stabilite raportîndu-le la cel puțin două niveluri: al unui proiect pentru o perioadă mai lungă (an școlar, trimestru) sau la nivelul proiectării unui sistem de lecții, ori al unei singure lecții. În legătură cu aceasta, este utilă delimitarea terminologică dintre *scopuri* și *obiective pedagogice concrete*. Deși asupra sensului și semnificației acestor concepte există o oarecare ambiguitate, mulți autori (C r o n b a c h, D' H a i n a u t) convin în a defini prin scopuri, intențiile și sarcinile cu caracter mai general, mai cuprinzător, care privesc un demers didactic de lungă durată și raportate la un conținut mai bogat și variat. Obiectivele pedagogice concrete sînt acele schimbări în comportamentul elevilor, provocate prin învățare, atît în plan cognitiv (cunoștințe, abilități, capacități), cît și în cel afectiv, atitudinal, ori sensoriomotor.

Considerăm că o astfel de delimitare corespunde unei realități și este operațională pentru acțiunea de proiectare. În ierarhizarea finalităților educației, scopurile urmărite în desfășurarea procesului de instruire-învățare sînt intenții de generalitate medie. Pe de o parte, ele constituie enunțuri mai precise și mai limitate, în corelație cu conținuturi determinate, a finalităților generale ale educației, asigurînd îndeplinirea acestora. Pe de altă parte, deși orientează activitatea didactică, scopurile sînt suficient de generale pentru a nu putea dirija îndeaproape procesul didactic, „pașii" instruirii-învățării. În același timp, se cunoaște că obiectivele procesului de instrucție și educație pot fi enunțate atît în forma „obiectivelor concrete, operaționale", a comportamentelor observabile, *corelate cu conținuturi strict definite, fie prin* „competențe", capacități cu caracter mai cuprinzător, a căror realizare necesită mai *mult timp și care sînt corelate cu un conținut* mai bogat și mai variat. (1)

Din această analiză se desprind cîteva concluzii cu valoare practică pentru proiectarea activității didactice:

— atît scopurile cît și obiectivele pedagogice concrete sînt rezultate așteptate ale procesului didactic;

— conturarea cît mai precisă și clară a scopurilor instructiv-educative care definesc intenții urmărite în predarea unei discipline sau a unei părți a acesteia este corelată cu elaborarea proiectului de activitate anuală și trimestrială;

— obiectivele pedagogice concrete, comportamentale definesc intenții de realizat în anumite secvențe ale activității (sisteme de lecții, lecție părți ale unei lecții) și, ca urmare, identificarea lor privește proiectarea acestor secvențe;

— unele scopuri (competențe, capacități, obiective), nefiind traductibile în obiective concrete, limitate, trebuie avute în vedere și la proiectarea secvențelor mai scurte ale activității, ceea ce înseamnă că un sistem de lecții și chiar fiecare lecție sînt programate atît în perspectiva obiectivelor concrete, cît și a unor scopuri mai generale.

Relația strînsă dintre scopuri și obiective, de o parte și celelalte componente ale actului didactic, de altă parte, face ca stabilirea celor dintîi să nu fie rezultatul unei decizii arbitrare sau adoptate în condiții de incertitudine. Cel mai evident fapt este acela că scopurile și obiectivele sînt fixate în strînsă legătură cu conținutul disciplinei prevăzut în programele școlare. Dar această condiționare nu este singura și nici suficientă pentru explicarea deplină a relației dintre ele. Pentru succesul muncii școlare este necesar să se țină seama — nu atît în perspectiva aprecierii oportunității unor obiective, cît mai ales, pentru determinarea nivelului și a ritmului

propus în vederea realizării lor — de alți factori și alte circumstanțe pe care unii autori (E. De Corte), grupîndu-le, le numesc *situație de plecare*, starea existentă în momentul începerii programului, condițiile didactico-materiale, contextul socio-economic în care se desfășoară activitatea, nivelul de pregătire al elevilor, capacitățile lor de învățare ș.a.

Deși depășește cadrul strict al actului de proiectare, încă o problemă se cere examinată în legătură cu scopurile și obiectivele pedagogice și anume *comunicarea* acestora, *cunoașterea lor de către elevi*. Identificarea obiectivelor este necesară nu numai pentru ce are de făcut pedagogul, în calitatea sa de conducător al procesului didactic, de organizator și îndrumător al activității elevilor. Experiența arată că cunoașterea de către elevi a scopurilor activității, a performanțelor ce trebuie atinse influențează pozitiv activitatea acestora, angajarea lor, acest fapt acționînd ca un veritabil factor motivațional și de reglare a activității de învățare a elevilor. Prin obiectivele urmărite, elevii percep valoarea instrucției, ceea ce stimulează interesul și efortul lor de învățare. Cercetări întreprinse în această direcție (de ex. Ivan Tourneur) demonstrează că la clasele experimentale la care s-a aplicat o pedagogie pornind de la obiective pedagogice și la care acestea au fost cunoscute de elevi, rezultatele au fost sensibil mai bune decît cele obținute de elevii din clasele următoare la care acest principiu de lucru nu a fost aplicat.

Gama mijloacelor prin care scopurile sînt însușite de elevi este destul de bogată. Autorii unei lucrări (2) realizează chiar o sistematizare a acestor tehnici, distingînd: recompense extrinseci (evocarea unui examen, folosirea unor mijloace de stimulare morală — înscrierea pe panoul de onoare — acordarea unor facilități, favoruri etc); încurajări; deducție (explicarea „pentru ce", „cum" și „prin ce" elevii trag folos din învățarea materiei); inducție (punerea de probleme structurate cu grijă, urmînd ca elevii să ajungă la înțelegerea valorii cunoașterii soluțiilor).

Subliniem că pentru a avea efectele dorite, este necesar ca scopurile să fie comunicate atît la începutul activității, pentru ca elevii să perceapă legătura dintre conținutul pe care îl învață și obiective, cît și pe parcursul procesului, ca mijloc de întărire pozitivă, de dirijare a activității de învățare.

ORGANIZAREA CONȚINUTULUI PROCESULUI INSTRUCTIV—EDUCATIV

Operațiile privind precizarea conținutului activității instructiv-educative decurg din relația complexă dintre finalitățile educației și conținutul acesteia, precum și din natura proiectului de activitate didactică (plan anual, trimestrial, sistem de lecții, lecție). O teză care poate fi întîlnită în numeroase studii referitoare la această problemă este aceea conform căreia conținutul instruirii este stabilit în funcție și în concordanță cu scopurile stabilite, deci relația este „obiective → conținuturi". Într-adevăr, privind activitatea didactică în ansamblu, de macroproces, conținutul acesteia, obiectivat în discipline de studiu ordonate pe grade de învățămînt, tipuri de școli, profiluri de pregătire, este stabilit și în funcție de finalitățile educației. Aceasta este și justificarea abordării în această ordine a problemelor privind obiectivele și apoi conținutul. În condițiile în care, însă conținutul este stabilit și precizat în programele școlare și în manuale, scopurile generale ale fiecărei discipline și mai ales *obiectivele pedagogice concrete sînt definite* pornind *de la* și *în strînsă legătură cu conținutul dat*. De această dată, prin urmare, relația are sens invers, „conținut → obiective pedagogice concrete". Formularea obiectivelor pedagogice concrete implică definirea comportamentelor cognitive ce trebuie realizate *prin învățarea unui anumit conținut*. Deci orice obiectiv pedagogic este constituit *dintr-un conținut* și *din capacitatea cognitivă*, care exprimă însușirea deplină a acestuia.

Să observăm că prima relație (scopuri → conținuturi) privește acțiunea de elaborare a conținutului, a programelor școlare, în timp ce a doua relație (conținuturi → obiective) privește pe realizatorii programelor în desfășurarea procesului de învățămînt.

În proiectarea activității didactice, operația care se impune cu necesitate referitoare la conținutul instrucției este *analiza logico-funcțională* a acestuia, avînd rolul de a realiza:

— sistematizarea conținutului, realizarea organigramei acestuia, prin definirea și ordonarea unităților informaționale (capitole, subcapitole, subiecte etc) sau alte moduri de structurare, urmînd criterii specifice, convenabile fiecărei discipline;

— identificarea, pentru fiecare unitate de instruire, a elementelor esențiale, semnificative pentru însușirea materiei (tabel de specificații);

— accesibilizarea conținutului, implicînd mai multe operații vizînd: stabilirea ritmului de parcurgere a materiei, gradul de aprofundare (în funcție de capacitățile elevilor) ș.a.;

— organizarea conținutului pe sisteme de lecții și pe lecții;

— ordonarea logică a conținutului informațional, ierarhizarea noțiunilor, în vederea stabilirii ordinii secvențelor, a „pașilor" învățării lor;

— identificarea obiectivelor concrete, a tipurilor de comportamente care indică faptul că elevii și-au însușit materia respectivă.

În lumina acestor considerații, este util ca în proiectul anual de activitate didactică să fie definite temele mari, capitolele și subcapitolele conținutului disciplinei, cu precizarea timpului afectat studierii lor (nr. de ore). Proiectul trimestrial poate dezvolta această programare a conținutului, ordonîndu-l pe sistem de lecții și stabilind perioadele de

realizare, urmînd ca proiectarea sistemului de lecţii să enunţe principalele elemente de conţinut ale fiecărei lecţii.

PRECIZAREA MIJLOACELOR DE ÎNVĂŢĂMÎNT

În concordanţă cu conţinutul şi în perspectiva obiectivelor urmărite, proiectarea actului didactic presupune stabilirea metodelor şi a mijloacelor de învăţămînt care urmează să fie folosite. Întrucît alegerea metodelor şi procedeelor de lucru pentru o anumită secvenţă de activitate didactică se efectuează în strînsă legătură cu conceperea proceselor de instruire-învăţare, analiza acestora o vom realiza în acest context. De data aceasta, cîteva consideraţii referitoare la mijloacele de învăţămînt.

În predarea oricărei discipline, mijlocele de învăţămînt constituie instrumente utile pentru a facilita însuşirea conţinutului. În cazul unor discipline cum sînt fizica, chimia, biologia, tehnologia, precum şi pentru realizarea unor obiective care vizează formarea unor abilităţi practice (de folosire a unor instrumente, aparaturi, de experimentare, efectuarea unor lucrări practice etc), folosirea unor mijloace de învăţămînt reprezintă condiţia sine qua non a realizării obiectivelor urmărite. Sînt suficiente temeiuri pentru a considera că alegerea mijloacelor cu ajutorul cărora sînt demonstrate fenomene studiate şi formate abilităţi implică o activitate de programare strîns legată de cele care vizează precizarea obiectivelor pedagogice şi a conţinutului procesului de învăţămînt.

Unele mijloace de învăţămînt se află în mod obişnuit la dispoziţia profesorului. Altele, însă, este necesar să fie create, pregătite o perioadă mai îndelungată sau procurate (ex. un film didactic sau observarea unor fenomene ale naturii ceea ce presupune crearea unor situaţii adecvate şi deci o programare a acestora. Din aceasta rezultă că stabilirea mijloacelor de învăţămînt necesare este o operaţie proprie alcătuirii proiectelor atît pentru activitatea trimestrială, cît şi pentru pregătirea sistemului de lecţii sau a fiecărei lecţii în parte.

Folosite ori de cîte ori pot ajuta la îndeplinirea sarcinilor vizate şi în mod adecvat fiecărei situaţii de învăţare, mijloacele de învăţămînt reprezintă instrumente utile pentru a face eficientă activitatea de instruire-învăţare. Rezultă că ele nu trebuie privite ca scop în sine şi nu este de nici un folos să fie introduse numai din dorinţa de a dovedi cu orice preţ aplicarea unei metodologii moderne.

(Continuare în numărul 11/1983)

Asigurarea densităţii şi esenţialităţii în predarea cunoştinţelor

Prof. ANA ILIŞIU
Şcoala Generală Sîngeorz-Băi, jud. Bistriţa-Năsăud

COMPLEXITATEA LECŢIEI a devenit în şcoala contemporană o realitate evidentă. Încărcărea ei informaţională şi tehnică prezintă un caracter bivalent în sensul că aceste dimensiuni lărgesc orizontul de cunoaştere al elevilor, facilitează dezvoltarea spiritului de observaţie şi formarea deprinderilor de manipulare a tehnicii, dar şi dispersează atenţia elevilor spre amănunte neesenţiale, fără a prilejui un efort de concentrare, conducînd, uneori, spre o fragmentare a unităţii educative a actului de predare-învăţare.

Caracteristicile învăţămîntului modern, în contextul exploziei informaţionale şi a revoluţiei tehnico-ştiinţifice reclamă o tehnologie didactică pe măsură, care să asigure:

a) pe de o parte, informaţii complete în pas cu dezvoltarea actuală a societăţii;

b) pe de altă parte, informaţii cheie, cu calităţi formative, respectiv cunoştinţe cu caracter operaţional în condiţiile practico-productive, ale vieţii în general.

Dar să vedem ce înseamnă cele două cerinţe:

1. Esenţa, esenţialitatea este o calitate capitală a lecţiei reprezentînd schema vitală, osatura, planul lecţiei, sistemul conţinutului de idei, logica ideilor fundamentale şi a categoriilor de bază utilizate în lecţie. Esenţa, esenţialitatea conferă lecţiei identitate de sine, o anumită individualitate sau personalitate cognitivă. Ea aşe la bază o coloană de informaţii logice, substanţial dozate, curăţate de informaţiile balast, inutile formativ. Ea ajută la discriminarea conţinutului unei lecţii în raport cu alta.

2. Densitatea este exhaustivitate (completitudine) cu ignorarea informaţiei de prisos, cu alte cuvinte asigurarea unui mare număr de informaţii utile cu efort de verbalizare mic şi reducerea la maxim a informaţiei balast. Densitatea în predare nu înseamnă nicidecum înmagazinarea de informaţii, fără ca acestea să aibă o finalitate realistă.

Între aceste două cerințe există o contradicție care conferă lecției o unitate de sine. În același timp, relația celor două constituie o necesitate primordială a lecției reușite și o expresie autentică a talentului metodic, a competenței științifice a profesorului. Această relație constituie o cerință de bază a lecției moderne, de care nu erau străini nici vechii dascăli.

Relația esențialitate-densitate în lecție vizează înarmarea elevilor cu informații utile. Schema de prezentare a cunoștințelor de bază urmînd să aibă un caracter operațional și dinamic în același timp.

Caracterul operațional conferă aplicabilitate, iar cel dinamic înseamnă capacitatea de a fi prelucrate sau transformate în cunoștințe utile. De asemenea, vizează evitarea supraîncărcării printr-un conținut de cunoștințe intensiv, complet și util care să nu depășească nivelul de achiziție al elevilor.

Relația esențialitate-densitate, asigurarea unui raport optim între cele două dimensiuni ar trebui urmărită de fiecare cadru didactic, realizarea ei depinzînd de măiestria profesorului, deoarece ele presupun o îmbinare armonioasă între:

a) structura lecției comunicate, respectiv conținutul de idei și concepte, definiții, reguli;

b) informațiile ilustrative sau demonstrațiile care consolidează schema de structură prin comparații, exemple, exerciții.

Este bine cunoscut faptul că o lecție reușită este aceea în care elevul participă activ, el avînd rol activ, însușindu-și idei dinamice, nu fraze imuabile. De aici decurge cu necesitate instruirea elevului în formularea, însușirea și utilizarea metodelor de informare: notițe, scheme, rezumate, conspecte, dar mai ales folosirea fișelor. Consemnarea ideilor în fișe constituie un efort propriu de gîndire, înregistrare și prelucrare a informației școlare. Aceasta duce la realizarea echilibrului densitate-esență.

Aș aminti ca un impediment în realizarea echilibrului esențialitate-densitate respectarea cu strictețe a structurii lecției din manual. Mă refer aici la exemplele date pentru explicarea unei legi, a unui fenomen, acest lucru ducînd la apariția unui stereotip care nu mobilizează gîndirea, ci memoria. Acest stereotip poate fi evitat prin încercarea de a prezenta inductiv o lecție cu demers deductiv.

În acest sens va rămîne esența (transformată în idei), fără sacrificarea volumului de informații, deci se asigură densitatea lecției.

În acest sens mi-aș permite să dau un exemplu din chimie. Fiind o știință experimentală, care nu poate fi concepută fără experiment, în predarea volumului de cunoștințe la nivelul programei profesorul se poate abate de la exemplele date în manual, alegînd altele în funcție de dotarea laboratorului din școală. Solubilitatea substanțelor, factorii de care depinde solubilitatea, din programa clasei a VII-a, la nivelul școlii din Sîngeorz-Băi, pot fi noțiuni „construite" de elevi, plecînd de la apa minerală prin diferențiere cu apa potabilă și deci renunțînd la experiența dată în manual.

Sau un exemplu și mai elocvent în acest sens (renunțarea la manual) sînt lecțiile de probleme referitoare la concentrația soluțiilor. Manualul dă formula după care se calculează concentrația procentuală, dar este mult mai indicat să se apeleze la gîndire, raționament logic decît la memorie.

Desigur cele arătate mai sus sînt jaloane în asigurarea esențialului și cu respectarea densității în predarea informației școlare prin folosirea manualului. Inversarea structurii lecției nu se pretează în foarte multe cazuri. Exemplu: povestiri la limba română, cronologia evenimentelor la istorie.

Deziderațul realizării unui echilibru rațional, intim, între esență și densitate în lecție se realizează în primul rînd prin asigurarea unui demers logic lecției și nu prin exces de sistematizări care deseori alunecă spre memorări mecanice. Este vorba de acea logică care vizează toate ideile de bază ale lecției într-o turnură ce le obligă să decurgă una din alta, într-o ordine dialectică, nelăsînd loc amănuntelor parazite sau exemplelor abundente și chiar exercițiilor care bătătoresc o regulă accesibilă. Nici exercițiile exagerat de multe din aceeași temă nu-și au locul. Lecția va respecta un fir roșu și ca atare se bucură de o logică intimă de fier. Revin din nou cu un exemplu din domeniul chimiei. Se învață în clasa a VII-a „Calculul chimic". Este inutil să-i „mărginim" pe elevi în a rezolva problemele date în manual, care nu ridică o normă mare de dificultate, mai ales pentru elevii buni ai clasei, normă care va fi completată prin intervenția profesorului în alegerea problemelor cu grad înalt de dificultate, care solicită mai mult gîndirea elevului. Motivez aceasta prin faptul că elevii se vor prezenta la olimpiade, examene de treaptă unde gradul de dificultate al problemelor este tot mai ridicat. Nu rareori întîlnim cazuri de probleme care dau elevului formule, ipoteze, teorii, noțiuni etc. fără a-i pretinde aplicabilitatea lor, explicarea fenomenului reprezentat, lucru care duce la memorare, noțiunea rămînînd fără esențialitatea și aplicabilitatea ei. În acest caz ne putem pune întrebarea: Unde este relația între partea teoretică și cea aplicativă?

Este de datoria fiecărui cadru didactic să insiste asupra epuizării conținutului de idei, ca o cerință elementară a lecției. Există la unii practica de a insista pe prima parte a lecției, se intră apoi în criză de timp și ideile ultimei părți sînt tratate fugitiv, superficial. Conținutul de idei va fi dozat și echilibrat în timp. O lecție este nereușită cînd cele cîteva idei ale ei nu sînt prezentate exhaustiv. Ritmul lecției este imprimat de timpul disponibil. Asta însă nu ne permite să omitem ideile fundamentale și logica temei lecției. Densitatea lecției se apreciază în prealabil,

în funcție de timp. Aici profesorul va da dovadă de elasticitate în diluarea sau condensarea informației după vastitatea conținutului temei. Profesorul va da impresia că el stăpînește timpul, nu invers.

Fiecare lecție constituie sub aspectul conținutului logic o unitate, un unicat. De aceea unitatea de idei nu poate fi neglijată, sfidată sau ignorată. Decît o temă incomplet predată, mai bine prezentăm cîteva propoziții (premise, idei, cheie) care să conducă logic la concluzie (respectiv scopul lecției). O revenire care să epuizeze integral tema este mai corectă decît o prezentare incompletă, lacunară și nelogică a conținutului de idei.

Asistăm uneori la pericolul supraîncărcării din cauza crizei de timp; acest pericol poate fi preîntîmpinat prin:

a) stăpînirea fermă a *materiei printr-o* bună pregătire de specialitate, dar mai ales prin stăpînirea conținutului lecției;

b) viziune completă asupra programei și asupra fiecărui pas de realizat prin lecție.

c) raportarea între cantitatea informației și timpul disponibil.

d) asigurarea informațiilor care susțin logica lecției.

În asigurarea lecției moderne un rol deosebit îl are folosirea mijloacelor audio-vizuale care contribuie la ridicarea eficienței sub aspectul relației dintre esență și densitate. Altfel spus, se înlocuiește verbalizarea cu introducerea de tehnologii novatoare. Acestea sînt utile dacă redau esența, ilustrînd conținutul, condensîndu-i informația. Este bine să nu cădem în latura opusă, aceea a sacrificării conținutului de idei de dragul unei tehnologii moderne cu orice preț.

Mi-aș permite, în acest sens să mă folosesc din nou de un exemplu din chimie. Nu-și găsește loc diapozitivul în locul experienței frontale sau prezentarea algoritmilor de rezolvare a problemelor (în diapozitiv) față de tratarea diferențiată prin muncă independentă a aceleiași teme.

Dar se mai pune o problemă pe cît de simplă la prima vedere, pe atît de dificilă ca răspuns: Ce predăm?

a) „idei-ancoră" care atestă că stăpînim materia sau

b) „informații-mozaic" ce atestă că știm multe?

Fiecare dintre noi înainte de a intra în clasă sîntem datori să ne formulăm o sinteză a lecției. Începem predarea-învățarea cu o privire de ansamblu asupra obiectivului lecției, raportînd-o la lecțiile anterioare și privită în perspectivă astfel ca elevul să rămînă cu impresia că lecția poate fi continuată. De aceea sînt foarte bune revenirile, *conexiunile de idei*, trimiterile spre lecțiile viitoare, căci esența înseamnă condensare, dar nu și un punct terminus.

Un rol deosebit în asigurarea esenței și densității lecției îl are verificarea ce se poate face prin:

a) recapitulări tematice cu o bună structură logică,

b) exerciții aplicative (teme acasă), probleme exerciții,

c) probe practico-productive — acolo unde este cazul.

Aș dori să insist puțin asupra relației dialectice dintre informație și formare, relația dintre aceste elemente dînd o unitate pedagogică lecției. Se vehicula ideea că un profesor este cu atît mai bun cu cît deține și încearcă să predea cît mai multe informații de specialitate în activitățile desfășurate. Dar cred că merită adăugată și chiar reținută ideea că cel mai bun profesor este acela care reușește să învețe pe elev exact ceea ce este necesar pentru a realiza obiectivele activității didactice, adică să aplice un conținut adecvat pentru obiectivul informativ sau formativ propus. De asemenea, nu pot fi confundate rezultatele educative scontate (ce va ști elevul, ce va ști să facă el) cu conținutul învățării — ceea ce știe să facă profesorul ca specialist într-un anume domeniu.

Selectarea unui conținut adecvat scopului propus duce la formarea de priceperi și deprinderi cu aplicabilitate practică în perspectivă. Spre exemplu, la sfîrșitul capitolului „Separarea substanțelor din amestecuri" profesorul de chimie își propune ca obiectiv prioritar nu recunoașterea pînă la separare, nu separarea pe cale de laborator a substanțelor din amestecuri, ci aplicabilitatea acestora pe scară industrială. De aceea, informațiile nu vor fi cele minuțioase, nu date și cifre de memorat (temperatura de fierbere, punct de topire), ci asigurarea unui conținut formativ, care să-l facă pe elev capabil să abordeze practic — problemele; să știe să purifice sarea de bucătărie, să separe grăsimea de apă etc.

Din cercetările pedagogice se desprinde ca o concluzie finală rolul deosebit al educatorului în asigurarea esențialității și densității în predare, asigurarea unui învățămînt formativ. Merită a fi amintit ceea ce susține pedagogul Torrance: „educatorul trebuie să renunțe la a oferi elevilor „injecții" masive de informații, el trebuie să se ofere ca mediator între elev și surse, servind drept ghid în acțiunea elevului de căutare, selecție, evaluare, interpretare și corelare a informațiilor".

Mutațiile ce au loc permanent în știință și tehnică exercită presiuni asupra ființei umane, de a fi supusă unei învățări continue pe parcursul vieții sale. Școala, oricît de perfectă ar fi, nu poate să-l înarmeze pe tînăr cu întreg echipamentul, întrucît tinerii sînt pregătiți azi pentru a opera mîine cu concepte și tehnologii noi care încă n-au fost inventate. Iată de ce *se pune accentul pe exersarea capacităților intelectuale ale elevilor, pregătindu-i pentru a învăța continuu și sistematic pe întreg parcursul vieții.*

Proiectarea pedagogică a lecției

Înv. DOINA TRUȘCĂ
Școala Generală Pești eana — Jiu

MODERNIZAREA este un proces legic care urmărește punerea de acord a învățământului cu cerințele societății în general, cu transformările care au loc în viața economico-socială, cu cele mai noi progrese din știință, tehnologie, cultură.

Trecerea la o nouă calitate în învățămînt este strîns legată înainte de orice, de calitatea lecțiilor, de creșterea eficienței acestora. Am să amintesc și eu unele dintre trăsăturile specifice unei lecții moderne:

— adoptarea unei atitudini creatoare în conducerea procesului de învățămînt;

— îndeplinirea funcțiilor de planificator și organizator a actului de predare-învățare, de îndrumare și dirijare a procesului de învățare și educare, a rezultatelor obținute de către elevi, a îndrumătorului;

— mutarea accentului de pe demonstrația învățătorului pe activitatea experimentală a elevilor;

— creșterea gradului de participare a elevilor la procesul de învățămînt;

— folosirea unor forme de activitate diferențiate.

Avînd la bază cerințele lecției moderne am procedat la *parcurgerea etapelor de proiectare a lecției și de stabilire a demersurilor didactice pentru fiecare etapă:*

a) Am citit de mai multe ori lecția „Industria lemnului". În urma analizei, am trecut la definirea scopului și a obiectivelor lecției. La stabilirea scopului lecției am ținut seama de faptul că el este o cerință și arată *de ce* elevul trebuie să învețe ceva:

— însușirea de cunoștințe despre lemn;

— formarea deprinderii de a citi harta;

— *dezvoltarea dragostei față de avuțiile* și frumusețile patriei.

Ținînd seama de faptul că obiectivele constituie un ansamblu de schimbări (modificări de comportamente) pe care dorim să le realizăm prin învățare și, că la rîndul lor sînt cognitive, afective și motorii, am formulat obiectivele pentru lecție:

— Să distingă din povestire importanța pădurilor.

— Să identifice măsurile pentru apărarea și extinderea suprafețelor împădurite.

— Să stabilească întrebuințările lemnului și produsele care se obțin.

— Să distingă subramurile industriei lemnului și semnele convenționale corespunzătoare fiecăreia.

— Să identifice și însemneze (cu semnele convenționale confecționate) locurile unde se prelucrează lemnul

— Să argumenteze cauza locului de amplasare a fabricilor sau combinatelor pentru industrializarea lemnului.

b) În funcție de scop și obiective am determinat conținutul lecției, pe care l-am sintetizat în șase probleme principale și treisprezece probleme adiacente.

c) Pe baza definirii obiectivelor și selectarea conținutului lecției am ales sistemul de metode și procedee. Lecția de geografie avînd un caracter predominant formativ am preferat metodele active, participative, centrate pe activitatea de învățare a elevilor, *pe acțiune, pe investigare și cercetare care* pun accentul pe contactul direct cu realitatea, cu munca practică, stimulează activitatea independentă, creativitatea, le dezvoltă efortul în direcția descoperirii prin forțe proprii a adevărurilor științifice, făcîndu-i pe elevi coautori la achiziționarea de noi cunoștințe. Concret, metodele pe care le-am folosit sînt conversația, descoperirea, munca cu manualul și, explicația și povestirea. Am folosit metoda conversației acolo unde experiența de viață sau cunoștințele însușite anterior mi-au permis. De exemplu rolul și importanța pădurilor, stabilirea întrebuințărilor lemnului și a produselor care se obțin. Metoda descoperirii am întrebuințat-o pentru a reliefa că între locul de amplasare a fabricilor și combinatelor pentru industrializarea lemnului și materia primă folosită există o relație. Pentru ca elevii să-și însușească și să înțeleagă noțiunile: cherestea, furnir, plăci aglomerate am folosit metoda explicației și demonstrației.

d) O altă etapă importantă în proiectarea lecției a constituit-o selecționarea mijloacelor de învățămînt. Metodele de explorare a realității bazate pe contactul direct cu realitatea, precum și metodele bazate pe acțiune pe care mi le-am propus, mi-au solicitat confecționarea și folosirea la lecție a unei colecții în care am expus lemn de diferite esențe, pentru a demonstra cauza întrebuințării lemnului: la încălzit, construcții sau industrie. Metodele de comunicare orală mi-au impus folosirea hărții, a diapozitivelor, afișelor cu sfaturi de ocrotire a pădurilor, a planșelor care redau întrebuințările și produsele care se obțin din lemn.

Utilizarea mijloacelor de învățămînt în cadrul complex al strategiei didactice adoptate pentru realizarea obiectivelor lecției, integrarea acestora în structura internă a lecției și nu adăugarea lor după ce cunoștințele au fost „transmise" elevilor, conferă

mijloacelor de învățămînt valențe deosebite în realizarea unui învățămînt modern.

e) Ultima etapă în proiectarea unei lecții o constituie stabilirea metodelor, tehnicilor și instrumentelor de evaluare.

În scopul cunoașterii modului de realizare a fiecărui obiectiv, raportat la ele (problemele adiacente) am aplicat anumite itemuri. Exemplu: itemuri deschise de tip constructiv: „Care este importanța pădurilor?" „Care sînt semnele convenționale corespunzătoare fiecărei subramuri?"

— *Item deschis de tip reprezentare schematică:* Faceți schema domeniilor (locurilor) unde se întrebuințează lemnul;

— *Item deschis de tip desen lacunar:* completarea hărții în caietele de clasă, cu localitățile în care se găsesc combinate pentru industrializarea lemnului.

Evaluarea se raportează întotdeauna la obiective. Landsheere precizează că „nu există evaluare corectă fără obiective clare".

Prin itemurile aplicate am pus în evidență progresul înregistrat, dar și dificultățile în învățare.

În cadrul lecției se desfășoară activitatea de predare-învățare, expresie a interacțiunii dintre învățător și elevi. Interacțiunea și conlucrarea dintre învățător și elevi presupune asigurarea rolului conducător al învățătorului și participarea activă a elevilor. La lecția pe care am pregătit-o, am urmărit să am rol organizator și înarmată cu sistemul de metode active și mijloacele de învățămînt adecvate să îndrum elevii spre cunoașterea nemijlocită a realității. În felul acesta elevii au fost puși în situația de a descoperi ei înșiși ceea ce trebuie să învețe.

Critic și autocritic în evaluarea reușitei școlare

Dr. MIHAI KRAMAR
Universitatea „Babeș-Bolyai", Cluj-Napoca

FORMAREA ȘI DEZVOLTAREA LA ELEVI A PRICEPERII DE A-ȘI APRECIA CRITIC ACTIVITATEA DE ÎNVĂȚARE ȘI REZULTATELE EI CONSTITUIE O PROBLEMĂ ÎNCĂ INSUFICIENT STUDIATĂ. De obicei, aprecierea cunoștințelor asimilate elevul o primește de la învățător și profesor, iar cadrele didactice consideră ca fiind suficientă doar utilizarea corectă a sistemului de notare la lecție, ca să obțină mult doritul efect educativ al notei. În realitate această problemă nu este atît de simplă. Experiența arată că în cazul în care nu se ține seama de faptul cum elevii înșiși apreciază rezultatele activității lor școlare și ce atitudine manifestă ei față de notele acordate, procesul instructiv-educativ poate avea o eficiență scăzută.

Lucrarea de față se ocupă de formarea și dezvoltarea la elevi, începînd cu primele clase, a acelor calități intelectuale și de personalitate, care facilitează autoaprecierea corectă, adecvată activității de învățare și a rezultatelor obținute. Acestea sînt calități critice și autocritice ale gîndirii, care îndeplinesc, în principal, funcțiile: *direcțională, evaluativă* și *corectivă*. Așa cum susține G. Shouksmith [*vezi: 3*, p. 191] *o analiză modernă a gîndirii trebuie să accentueze modul în care procesele cognitive direcționează comportamentul omului și modul în care procesele cognitive înseși sînt direcționate asupra mediului* (subl. ns.). În acest sens, H. Wallon [*4*, p. 5—14] vorbește despre spirit critic ca un mod de a gîndi, care a apărut din momentul cînd omul a simțit nevoia de a raționa asupra condițiilor propriei sale gîndiri, pentru a se convinge de justețea ideilor formulate. Definindu-l în opoziție cu „credulitate" (încredere oarbă) autorul evidențiază ca notă definitorie a spiritului critic „nevoia de a întreprinde măsuri de precauție pentru a nu greși" [*4*, p. 5]. El arată că erorile, care se datoresc credulității, sînt: rutina, diferite forme ale tradiției, prestigiul unor persoane, sugestibilitatea, adică influența părerilor străine. Adesea intervin și motive de ordin afectiv. Prin urmare, spiritul critic își exercită, în cazul acesta, funcția direcțională sub forma unor măsuri de precauție, întreprinse de către un om cu scopul preîntîmpinării erorilor în muncă.

În opinia lui A. N. Mencinskia, *„priceperea de a nu cădea sub influența sugestivă a ideilor altora, ci de a le evalua riguros și corect, de a vedea părțile lor slabe și tari, de a dezvălui ceea ce este valoros în acestea precum și greșelile care au fost comise constituie nota definitorie a calității critice a intelectului"* (subl. n.s.) [*2*, p. 278]. „Omul cu calitatea critică a intelectului, scrie în

continuare autoarea, își apreciază riguros gîndurile, verifică minuțios ipotezele pe care le propune, nu acceptă prima formă de rezolvare a unei probleme de gîndire fără a se convinge de justețea ei" [2, p. 278].

Este de menționat că funcția direcțională cu cea evaluativă se acoperă parțial, reciproc (nu cazi sub influența sugestivă a ideilor altora și nu iei de bună prima formă de rezolvare personală a unei probleme de gîndire — funcția direcțională, dacă faci aprecieri riguroase și corecte, căutînd să te convingi de justețea lor — funcția evaluativă). S-ar părea, de asemenea, că direcționarea și evaluarea activității proprii și a altora antrenează nu numai capacități intelectuale, ci presupune și o dispoziție generală a personalității, o anumită organizare a psihicului în vederea analizei cauzal-explicative a faptelor, a evaluării lor, semnalării neajunsurilor și găsirii căilor de îndreptare a acestora.

Cu scopul de a-i determina pe elevi să manifeste o atitudine critică în procesul învățării, adică să facă o analiză critică, confruntarea părților cu întregul și trierea, urmată de evaluarea faptelor reținute, am prezentat elevilor, începînd cu primele clase, trei feluri de probe: 1) *probe grafice-figurale* (desene) de tipul „imaginilor lacunare" clasice, cu elemente de prisos și „imagini de perspecacitate", 2) *probe quasi „simbolice"* de tipul relațiilor și operațiilor aritmetice cu un grad crescînd de dificultate și 3) *probe verbale*, care cuprind recenzarea reciprocă a compunerilor școlare și analiza unor texte cu descrieri nonconcordante. (Metodica aplicării acestor probe a fost prezentată [7, p. 36-40].

Aplicarea setului de instrumente grafice-figurale, simbolice și verbale ne-a permis să evidențiem (la elevii claselor I—IV), cu relativă certitudine, componentele gîndirii critice cu următoarele *niveluri evolutive:*

a) Nivelul I — este acela la care în răspunsurile elevilor nu apar nici un fel de elemente ale gîndirii critice (la aproximativ 20,95% subiecți). Aceasta se caracterizează prin lipsa orientării gîndirii în direcția sesizării și corectării erorilor în probele prezentate. Acești elevi nu-și valorifică cunoștințele și deprinderile intelectuale pentru examinarea detaliată a probelor grafice-figurale, simbolice de tipul relațiilor și operațiilor aritmetice, precum și a celor verbale (recenzarea compunerilor școlare). Se poate afirma că în cazul dat avem de-a face cu o evidentă subdezvoltare psihogenetică a elementelor gîndirii critice, ca efect posibil al carențelor de ordin educațional. În general, aceștia sînt elevii cu prestații școlare mediocre și inferioare. Precum se vede, insuccesul școlar, rămînerea în urmă la învățătură se răsfrînge negativ și asupra dezvoltării cognitive, în speță, a premiselor gîndirii critice în perioada vîrstei școlare mici.

b) Nivelul II — în dezvoltarea componentelor gîndirii critice, caracterizat prin sesizarea și corectarea de către subiecți a erorilor și lipsurilor pe baza încercărilor greșite (la aproximativ 38,80% din totalul răspunsurilor).

c) Nivelul III — acela al capacității elevilor de a face o analiză prealabilă a imaginilor, a enunțului problemelor aritmetice și a descrierilor neconcordante și de a sesiza erori și lipsuri, preîntîmpinîndu-și răspunsurile (calculele) greșite (la aproximativ 40,23% din totalul de 3335 de răspunsuri). În mod convențional, denumim „constatativ-anticipativă" gîndirea critică de acest nivel (III), spre deosebire de „constatativ-reproductivă" de nivelul II.

O importantă deosebire între gîndirea critică constatativ-anticipativă și cea constatativ-reproductivă este că aceasta din urmă elimină greșelile și lipsurile strecurate în procesul însuși al activității cognitive, deoarece omul învață și din greșeli, iar cea dintîi arată și modul în care trebuie procedat pentru a preveni aceste deficiențe. Aceste aspecte diferențiale în manifestarea componentelor gîndirii critice sînt bine reliefate în răspunsurile (reacțiile) elevilor din clasele I—IV, și anume: 1) prin cantitatea și profunzimea sesizării erorilor; 2) caracterul aprecierii (care poate fi adecvată, de subapreciere sau supraapreciere) și 3) natura soluțiilor elaborate de către subiecți (corecte, eronate, neadecvate etc.).

Cercetarea noastră evidențiază că subiecții examinați se află la un nivel mai ridicat de dezvoltare a gîndirii *critice* decît a gîndirii *autocritice*, aflată la un nivel mai scăzut. De altfel se știe că autoevaluarea nu precede, ci urmează evaluarea, precum cunoașterea precede autocunoașterea, proces cu mult mai laborios și mai complex. *Este de subliniat că însușirile gîndirii critice și autocritice la elevii claselor primare parcurg o traiectorie evolutivă caracteristică, în contextul dezvoltării în ansamblu a funcțiilor cognitive, potrivit principiului interiorizării.* Gîndirea autocritică fundamentată pe autocunoaștere reflectă *imaginea de sine* mai mult sau mai puțin adecvată a subiectului (eul real — prezent și eul proiectat în viitor). În acest sens, autoevaluarea critică ține, se pare, de trăsăturile de personalitate. Cîtă vreme *gîndirea critică este orientată spre existența obiectivă, cunoașterea ei adevărată ni se dezvăluie în relația subiectului cu obiectul, relația ce se statornicește în ontogeneza cognitivă timpurie.*

Sub aspect psihogenetic, datele obținute în cercetarea de față atestă că dezvoltarea se produce de la analiza critică senzorială — la analiza mintală; de la analiză unilaterală și parțială — la o analiză multilaterală și de ansamblu a imaginilor grafice-figurale, a problemelor de aritmetică și a compunerilor literare. *Schimbările ce se produc pe parcursul claselor șco-*

lare I—IV exprimă capacitatea analitico-sintetică a elevilor în ceea ce privește integrarea structurală a părților într-o imagine unitară de ansamblu. În funcție de caracterul confruntării analitico-sintetice și a raportării critice a părților la întreg s-au putut detașa două grupe de subiecți: unii, la care predomină caracterul analitic al gîndirii, erorile fiind întîmplător semnalate, deoarece părțile componente nu sînt raportate la întreg, alții, la care predomină caracterul interpretativ-sintetic al gîndirii, erorile fiind semnalate pe baza cuprinderii întregului conținut al situațiilor problematice. Dacă primii reușesc să observe doar greșeli și lipsuri separate, evidente, percepute nemijlocit, cei din urmă sesizează și greșeli, nepotriviri, absurdități mai puțin vizibile, mai ascunse ce se deduc din contextul relațiilor dintre părți. Din acest punct de vedere apar și unele particularități individuale referitoare la capacitatea de orientare a activității analitico-sintetice, în vederea integrării structurate a părților componente ale întregului. Datele obținute ne sugerează și prezența unui factor motivațional: *elevii cu o angajare și participare activă reușesc să sesizeze nonconcordanțele, absurdițăile într-o proporție mai ridicată, decît elevii pasivi, cu atitudine neutră față de probele prezentate.* De exemplu, elevii care așteaptă să fie stimulați tot timpul de către învățător și să fie îndrumați în sesizarea și corectarea erorilor, rămîn la un nivel mai scăzut de dezvoltare a însușirilor gîndirii critice, cum sînt: receptivitatea critică (capacitatea de a vedea lipsurile și consecințele lor negative în activitatea proprie), abilitatea de a analiza cele învățate cu ochi critic, priceperea de a renunța la acțiunile începute, cînd se constată că acestea nu corespund condițiilor și cerințelor problemei ș.a. Asemenea componente *cognitiv-critice* se formează și se dezvoltă în activitatea de recenzare reciprocă de către elevi a compunerilor literare, cînd în repovestirea simplă a materialului învățat elevii stabilesc legăturile, dependențele între fenomene, sesizează din ce în ce mai bine esențialul, devierile de la temă, aduc judecăți argumentate, convingătoare etc.

În ceea ce privește autocontrolul și autoaprecierea propriei compuneri literare școlarii mici mai curînd se referă la calitățile și neajunsurile personalității proprii, decît la aspectele pozitive și negative ale compunerii analizate, iar cerința de a argumenta justețea observațiilor critice făcute la adresa lucrării colegului, ei o înțeleg ca pe o cerință de scuză și autojustificare. Aprecierile făcute de ei urmăresc, în faza inițială, potrivirea gîndurilor proprii cu părerile învățătorului, după care urmează exprimarea din ce în ce mai independentă a aprecierilor proprii, quasi „autonomă" față de aprecierile altora. Începe să se producă procesul de *personalizare* și *autonomizare* a evaluărilor critice ale elevilor mai ales în următoarele clase ale ciclului gimnazial.

Referitor la formarea și manifestarea gîndirii critice la elevii din clasele I—IV, au fost evidențiate următoarele faze:

a) În prima fază, pe care o numim *situativă-concretă*, gîndirea critică a elevilor se manifestă numai sub îndemnul învățătorului. În această fază de formare și dezvoltare se află cu precădere elevii din clasele I—II. Lor li se atrage mereu atenția asupra necesității de a-și analiza, verifica și aprecia critic activitatea efectuată.

b) În faza a doua — faza manifestării *episodice* a gîndirii critice — elevii (cu precădere din clasele III—IV) analizează în mod critic, sesizează și corectează erorile numai la anumite obiecte de învățămînt, cum ar fi citire-compunere, aritmetică — mai ales dacă erau solicitate în mod sistematic aceste operații.

c) În faza a treia, gîndirea critică dobîndește un *caracter generalizat*, manifestîndu-se la unii elevi din clasa a III-a și clasa a IV-a la toate lecțiile și relațiile în toate împrejurările.

Formarea și dezvoltarea la elevi a unor asemenea calități critice ale gîndirii presupune înalta activitate a procesului didactic, includerea elevilor în activitatea evaluativă la lecție, crearea unui climat psihologic propice și trezirea încrederii elevilor în forțele proprii, asigurarea la lecție a unei ținute descătușate, care condiționează ușurința asociațiilor, semnalarea nonconcordanțelor și a lipsurilor, cultivînd, în felul acesta, îndrăzneala minții și gustul pentru continua perfecționare a activității de învățare.

BIBLIOGRAFIE

1. Kramar, M. *Modalități de cultivare a unor însușiri ale gîndirii critice la școlarii mici*, în „Modernizarea învățămîntului primar". „Revista de Pedagogie". București, 1981.
2. Mencinskaia, A. N., *Kacestva uma*, în „Psihologhia", sub red. A.A. Smîrnov ș.a. Gosud. ucebno-ped. izd., Ministerstva prosveșcenia R.S.F.S.R., Moskva, 1962.
3. Shouksmith, G., *Intelligence, Creativity and Creative Style*, B.T. Batsford L.T.D., London, 1970.
4. Wallon, H., *Esprit critique et agnosticisme*, „Enface", Paris, 1963, nr. 1—2.

În curînd

VEȚI GĂSI LA CHIOȘCURILE DE DIFUZARE A PRESEI

ALMANAHUL PĂRINȚILOR'84

conținînd un bogat și variat material educativ, informativ, literar, științific.

Contribuţia fişelor de exerciţii în acţiunea de prevenire a rămînerii în urmă la învăţătură

Înv. emerit GHEORGHE SIRETEANU

1. ÎN CONTEXTUL SARCINILOR PRIORITARE ALE ÎNVĂŢĂMÎNTULUI NOSTRU GENERAL OBLIGATORIU, asigurarea parcurgerii rutei şcolare de către toţi elevii reprezintă unul din principalii indicatori luaţi în considerare la aprecierea activităţii unei instituţii şcolare. Problema are un aspect moral şi unul social, depăşind în importanţă simple date statistice. Ea reflectă trăsături ale umanismului socialist, far călăuzitor al complexului proces de formare a omului nou.

Privit în perspectiva parcurgerii rutei şcolare, învăţămîntul primar apare ca deschizător şi garant al parcurgerii cu bune rezultate a etapei învăţămîntului general obligatoriu. Învăţămîntul primar apare implicat atît în prezenţa activă a tineretului şcolar în procesul şcolarizării cît şi în nivelul randamentului şcolar pe treapta gimnazială. În această optică vocaţia învăţămîntului primar se deplasează către treapta următoare, unde se verifică eficienţa sa. Aceasta înseamnă că activitatea de predare-învăţare are un caracter prospectiv, urmărindu-se, în mod deosebit, măsura în care elevii îşi formează instrumente de lucru, printre care am aminti: capacitatea de a face grupări sesizînd elementele comune şi specifice; încadrarea în sistem după note specifice; descompunerea în părţi şi refacerea întregului; capacitatea de a generaliza; capacitatea de a folosi prin selecţie şi restructurare achiziţiile anterioare etc. De aceea, o acţiune prezentă nu are finalitate decît în perspectiva dezvoltării pînă la nivelul operaţionalizării reflectată în produsele activităţii. În cuvîntarea la Congresul al II-lea al educaţiei politice şi culturii socialiste, secretarul general al partidului, tovarăşul Nicolae Ceauşescu, spunea că „trebuie să pornim permanent de la faptul că educaţia politică şi ridicarea nivelului de cultură presupun o totalitate multilaterală de cunoştinţe din toate domeniile economico-sociale, însuşirea minunatelor cuceriri ale ştiinţei şi cunoaşterii umane naţionale şi universale"[1]. Acest obiectiv, evident, nu se poate realiza numai prin comunicare şi reproducere. Printre ideile care pot influenţa pozitiv activitatea didactică apare învăţarea inovatoare ca „mijloc de a pregăti... indivizii... să acţioneze concertat în situaţii noi"[2]. Cele două trăsături: anticiparea considerată drept „capacitatea de a face faţă situaţiilor noi"[3] şi participarea apar ca posibile de realizat în optica prospectivă a învăţămîntului primar la nivelul posibilităţilor micilor şcolari.

2. Din cele arătate rezultă că **învăţămîntul primar satisface nişte obiective intermediare, de largă perspectivă,** care asigură parcurgerea, cu bune rezultate, a rutei şcolare. Obiectivele intermediare, avînd un pronunţat caracter formativ-operaţional, sînt mai greu de realizat, şi în primul rînd de sesizat, decît nişte finalităţi posibil de realizat prin nenumărate repetări şi reproduceri. Dar, aceasta înseamnă ca elevii să lucreze, nu să asculte numai sau să asiste la demonstraţii făcute la tablă. Trebuie avut în vedere însă că învăţămîntul nostru este colectiv, lucrîndu-se cu clase eterogene, în unele cazuri distanţa dintre extremităţi fiind mare. „Această realitate exclude posibilitatea de a fundamenta activitatea învăţătorilor pe interesele fiecărui elev în parte"[4]. Greutatea activităţii învăţătorului nu constă în transmiterea cunoştinţelor, ci în satisfacerea nevoilor de învăţare ale membrilor colectivului. Situaţia de îndrumător de colectiv de elevi, atribuită învăţătorului, implică faptul ca activitatea de predare-învăţare să aibă în vedere diversitatea posibilităţilor elevilor şi nu o medie imaginară. „Cu cît o activitate este mai complicată — arată Ziemowit Wlodarski — cu atît deosebirile dintre copiii cu un grad uşor de handica-

[1] Nicolae Ceauşescu, *Cuvîntare la Congresul al II-lea al educaţiei politice şi culturii socialiste*, Ed. Politică, Bucureşti, 1982, p. 7.

[2] James W. Botkin, Mahdi Elmandjra, Mircea Maliţa, *Orizontul fără limite al învăţării*, Editura Politică, Bucureşti, 1981, p. 30.

[3] *Ibidem*, p. 46.

[4] Robert Dottrens, *A educa şi a instrui*, E.D.P. Bucureşti, 1970, p. 28.

pare și cei normali sînt mai mari atît în procesul învățării cît și în sfera rezultatelor finale"[5], observații confirmate de activitatea practică. Se pune întrebarea: există posibilitatea ca întotdeauna — deci la orice lecție — să se țină seama și să se satisfacă nevoile de învățare ale fiecărui elev? Experiența noastră arată că nu[6]. Există momente, de obicei dincolo de faza de receptare, care oferă activități diversificate care să satisfacă diferite niveluri de învățare.

Unele lucrări arată că elevii care întîmpină greutăți la învățătură reprezintă un procent situat între 2 și circa 10 la sută, depinzînd de țara respectivă[7]. Noi am considerat că au nevoie de o acțiune de sprijin 25 la sută din colectiv. Procentul rămîne aproximativ constant la două serii de elevi. Procentul mai ridicat, decît cel citat, se datorește: *a)* faptului că elevii supuși acțiunii de sprijin n-au fost diagnosticați de laboratoarele de specialitate, ci depistați că întîmpină greutăți permanente sau temporare în activitatea școlară obișnuită și *b)* faptului că învățătorul a dorit ca unii elevi să se situeze pe nivele mai ridicate ale randamentului școlar. Neputînd satisface permanent nevoile personale de învățare, s-au folosit fișele de exerciții sau de recuperare, despre care Dottrens zice că reprezintă „unul dintre mijloacele cele mai eficace pentru a ajuta pe copil să asimileze noțiunile și să progreseze folosind la maximum eforturile sale personale".[8] Fișele de exerciții au fost lucrate, în cea mai mare parte, acasă sau în ore, altele decît cele de curs (ore de meditație).

3. Greutățile întîmpinate de elevi la învățătură reprezintă factorul determinant al conținutului fișelor de recuperare. Deși este greu să izolăm și să explicăm variabilele cele mai valide ale personalității în condiționarea randamentului școlar și cu atît mai greu la nivelul învățămîntului primar, totuși depistarea lor condiționează în bună măsură reușita folosirii fișelor de recuperare. Prezentăm cîteva greutăți manifestate de elevi în activitatea de învățare, așa cum au fost ele observate:

3.1. Nevoia de staționare un timp mai îndelungat pe faza acțiunii cu obiecte. Fenomenul se observă, mai ales, în învățarea matematicii, cînd operația cu riglete este executată corect dar, dispărînd suportul material al acțiunii, operația nu se mai produce pentru că acțiunea nu s-a dematerializat și nu s-a format „ideea despre acțiune, idee în care conținutul senzorial al acțiunii rămîne un adresant îndepărtat"[9]. Din acest motiv, pentru această categorie de elevi, aplicarea ideii de acțiune la cazuri particulare rămîne un obiectiv operațional mai îndepărtat creîndu-se, astfel, un decalaj între ritmurile de însușire a acțiunilor. Este interesant de observat că, de obicei, această nevoie se manifestă constant: de pildă în cazul algoritmului 17—5 și 49—7 nu se observă accelerarea procesului de generalizare, fapt care generează așa-numita rămînere în urmă.

3.2. Una din greutățile care încetinește mersul înainte constă în instalarea stereotipiilor. Fenomenul se produce în special în învățarea de tip algoritmic. Algoritmii mai simpli se restructurează în algoritmi complecși. Acțiunea impune selecție și regrupare în legătură cu un obiectiv operațional. Dacă avem în vedere că „predarea poate fi definită ca un proces de organizare a situațiilor în care se desfășoară învățarea"[10], sîntem obligați să ținem seama de faptul că „legăturile se mențin mai puțin timp și suferă mai greu modificări sub influența factorilor schimbători".[11] Timpul afectat învățării unui algoritm, chiar în cazul cînd se învață pe faze, devine cu totul insuficient, obligă la reluări. În acest caz, *fișele de exerciții satisfac două necesități: a)* reactualizează elementele necesare pregătirii stării de învățare și *b)* permite restructurarea într-un timp mai îndelungat și deci cu mai mult succes.

3.3. La elevii cu o ușoară handicapare în dezvoltarea proceselor mintale implicate în actul învățării se observă slaba capacitate de integrare în sistem a cunoștințelor. Ele rămîn izolate și sînt reproduse fragmentar. Operativitatea gîndirii „care reușește să facă din achizițiile deja existente pe planul cunoașterii, puncte de plecare pentru noi achiziții"[12] acționează slab cu necontenite eforturi de reactualizare. Achizițiile trecute, rămînînd izolate, nu propulsează învățarea în situații noi, iar procesul de integrare a cunoștințelor în sistem are nevoie de suportul inducției dirijate.

3.4. Lipsa de experiență a copiilor din învățămîntul primar îi face dependenți de alții. Acești alții pot fi maturii sau propriii lor colegi. Dependența de alții poate avea efecte negative printre care citățm: teama de a începe o acțiune, nevoia de a se controla necontenit cu alții, un exagerat spirit de imitație și nu în ultimul rînd lenea de a gîndi. Acești copii stau mereu cu ochii pe caietele vecinilor, acționează lent și sînt indiferenți față de rezultate, întrucît „nu-i interesează randamentul școlar ca bază a

---

[5] Ziemowit Wlodarski, *Legitățile psihologice ale învățării și predării*, E.D.P., București, 1980, p. 50.

[6] Gh. Sireteanu, *Învățarea planificată și planificarea activității de învățare*, în *Învățămîntul în clasele I—IV*, Culegere metodică editată de „Revista de pedagogie", București, 1979.

[7] Tiberiu Kulcsar, *Factorii psihologici ai reușitei școlare*, E.D.P., București, 1978, p. 17.

[8] Robert Dottrens, *op. cit.*, p. 235.

[9] P.I. Galperin, *Considerații asupra cercetării dezvoltării intelectuale a copilului* în *Studii de psihologia învățării*, E.D.P., București, 1975, p. 215.

[10] Ziemowit Wlodarski, *op. cit.*, p. 18.

[11] *Ibidem*, p. 50.

[12] B. Grigoriu, *Coordonate ale predării-învățării din perspectiva didacticii moderne*, E.D.P., București, 1976, p. 53.

poziției sale sociale sau ca etalon pentru valoarea sa personală".[13] Acești copii sînt, de obicei, cu un pas în urmă, iar fișele de exerciții (recuperare) îi ajută să nu se distanțeze prea mult de colectiv.

Cele cîteva greutăți întîmpinate de elevii învățămîntului primar în procesul învățării nu epuizează problema. Au fost evidențiate, aici, pentru că justifică folosirea fișelor de exerciții.

4. Conținutul fișelor de exerciții. Conținutul fișelor de exerciții este strict individual, întocmindu-se pentru fiecare elev în parte. Au fost folosite fișe la matematică și limba română. La matematică s-a urmărit: reactualizarea algoritmilor simpli-componenți ai unor algoritmi complecși, reținerea fazelor algoritmilor pe baza acțiunii cu obiecte, revenirea la elementele necesare pregătirii stării de învățare, repetarea în vederea operaționalizării, modalități de rezolvare a problemelor etc. La limba română conținutul fișelor de exerciții a cuprins copieri, completarea propozițiilor, formularea propozițiilor după cerințe date, analize gramaticale, exerciții structurale etc. Atunci cînd s-a considerat necesar, s-au dat fișe de control. Toate fișele s-au numerotat și păstrat într-un dosar. Fișele de control au constituit ghidul pentru viitoarele fișe de exerciții. Evidența fișelor de control s-a ținut într-un tabel cu următoarea rubricație: nr. fișei, conținutul fișei (ex.: adunarea cu trecere peste ordin, transformarea unităților de măsură din mai mari în mai mici), punctajul acordat, punctaj realizat, realizarea sarcinii în procente, cvartilul în care se încadrează realizarea sarcinii (100—85%, 84—60%, 59—30%, 29%), rangul determinat de cvartilul ocupat, data. Evidența a permis cunoașterea exactă a dificultăților întîmpinate, nivelul la care se găsesc și progresul realizat. De pildă, sînt elevi care se găsesc în rangul 1 cu adunarea, dar în rangul 2 sau chiar 3 cu scăderea. Această oglindă, ca s-o numim astfel, a făcut posibilă adaptarea activității de predare-învățare la cerințele colectivului de elevi.

5. Rezultate înregistrate. Ar fi interesant de prezentat situația fiecărui elev în parte. Întrucît spațiul nu permite, ne vom limita la cîteva cazuri numerotînd elevii. Prezentăm numărul de fișe de exerciții, numărul fișelor de control, rangul preponderent și media obținută în clasa a V-a, pe trimestrul întîi.

Nr. elevului	Matematică				Limba română			
	Nr. de fișă	Nr. fișei de control	Rangul predominant	Nota din cl. a V-a	Nr. de fișă	Nr. fișei de control	Rangul predominant	Nota din cl. a V-a
1	118	98	3—4	5	27	13	3—4	5
2	147	27	3—4	5	36	12	3—4	5
3	83	20	2—3	6	29	9	2—3	7
4	85	19	2—3	6	60	20	3—4	6
5	93	20	2—3	7	23	5	1—2	7
6	49	18	1—2	7	50	16	1—2	8

SCURT COMENTARIU

— Datorită faptului că la limba română există mai multe posibilități de a lucra diferențiat în timpul orelor, numărul fișelor este mai mic;

— în general, aceiași elevi au nevoie de sprijin la matematică și la limba română, dar în proporții diferite;

— elevii înaintează, spre clasa a IV-a, mai repede la limba română decît la matematică; Explicația: paleta obiectivelor la limba română este mai largă;

— procentul de realizare a sarcinilor este dependent de complexitatea temelor; rangul variază cu 1 sau 2 trepte;

— temele cu procent de realizare mai mic sînt: adunarea și scăderea cu trecere peste ordin, împărțirea, înmulțirea și împărțirea cu 10, 100, 1000, transformări în sistemul unităților de măsură, folosirea semnelor de punctuație, folosirea linioarei de unire, sesizarea legăturilor dintre părțile unei comunicări.

6. Cîteva observații

— Folosirea fișelor de exerciții ajută pe elevii care întîmpină diverse dificultăți să le depășească în etape succesive[14].

— Pe parcurul anului școlar există o rămînere în urmă, care nu se transformă în eșec școlar; elevii pot fi școlarizați pe treapta următoare, gimnaziu, cu un efort sporit, dar nu imposibil de realizat. Interesant, scade frecvența celor dispuși să părăsească școala.

— Activitatea pe bază de fișe aduce încrederea în sine, factor deosebit de important în parcurgerea rutei școlare.

— Rezultatele obținute trebuie atribuite complexului de activități cunoscut sub numele de pedagogia de sprijin, fișele constituie un mijloc important de combatere și recuperare a rămînerii în urmă la învățătură, dar nu singurul.

— Folosirea fișelor poate duce la depășirea unui anumit nivel al randamentului școlar, după cum se vede din tabelul prezentat.

— Fără a se obține rezultate spectaculoase, rezultatele obținute justifică efortul de a folosi fișele de exerciții pentru îmbunătățirea eficienței activității didactice.

[13] Da vid P. Ausubel, Floyd G. Robinson, *Învățarea în școală*, E.D.P., București, 1981, p. 458.

[14] Robert Dottrens, *op. cit.*, p. 58.

Compoziţiile şcolare şi corelarea interdisciplinară

Prof. SIDONIA SIMIONESCU,
Liceul industrial „Metalurgica", Iaşi

PENTRU A SUSȚINE şi demonstra legătura orelor noastre de compoziţie cu alte discipline am întocmit un chestionar pentru colegii din şcoală, dorind să verific în cadrul acestui colectiv, părerile emise de către specialiştii noştri. Astfel, la întrebarea care cerea să se indice dacă există vreo legătură între obiectul dumnealor şi orele de compunere, cerînd bineînţeles şi motivarea unui răspuns afirmativ, am primit următoarele răspunsuri:

Total profesori	Nu există nici o legătură	Da, există	Răspunsuri nesigure
22	3	14	5
	13,63%	63,63%	22,72%

Doi profesori de limbi moderne şi unul de matematică nu văd nici o legătură. Un profesor de fizică răspunde: „S-ar putea să existe în cazul în care s-ar face şi compuneri cu descrieri ştiinţifice" (răspuns nesigur, deci).

Remarcabil este faptul că majoritatea profesorilor de fizică, chimie, biologie, geografie, istorie, tehnologie, desen tehnic şi chiar de matematică au răspuns afirmativ motivînd că aceste compuneri dezvoltă gîndirea logică, imaginaţia, capacitatea de a stabili conexiuni logice, capacitatea de analiză şi sinteză, dar, mai ales, cei mai mulţi au vizat rolul acestor compuneri în formarea unei exprimări corecte, în îmbogăţirea vocabularului.

Oricît de vagă ar părea legătura cu limbile moderne, profesorii trebuie să recunoască, totuşi, că un elev cu un vocabular bogat, nuanţat, în limba română se va strădui să-l îmbogăţească şi în limba modernă pe care o studiază; un elev care ştie să alcătuiască o scrisoare în limba română, va şti s-o facă, respectînd cerinţele acestui gen de compunere şi într-o limbă străină şi exemplele ar putea continua.

La întrebarea: „Puneţi elevilor întrebări care cer răspunsuri scurte, sau preferaţi să trasaţi sarcini care cer o expunere dezvoltată a unor probleme" — majoritatea profesorilor au optat pentru întrebări combinate, în funcţie de cerinţele lecţiei, unii vizînd o tratare diferenţiată, înţeleasă astfel: elevului slab, ca să poată face faţă, i se adresează întrebări care cer răspunsuri scurte, fiind solicitaţi cu răspunsuri ample doar elevii buni. În felul acesta, însă, elevul care nu ştie să-şi prezinte cunoştinţele într-o formulare dezvoltată, va rămîne în acest stadiu, nefiind solicitat şi determinat să depăşească acest neajuns.

Sînt şi cîţiva profesori care obligă elevul să dezvolte pe larg un subiect, acesta fiind în folosul tuturor (al elevului, al profesorului de specialitate şi al profesorului de limba română).

Total profesori	Preferă răspunsuri scurte	Preferă răspunsuri dezvoltate	Combinate	Diferenţiate în funcţie de elev
22	6	5	7	4
	27,27%	22,72%	31,81%	18,18%

Menţionez că cei care preferă răspunsurile scurte sînt profesori de matemtică şi limbi moderne.

La întrebarea: „Obişnuiţi să determinaţi elevii să observe independent un fenomen, un proces tehnologic, un aparat, o reacţie chimică, un desen etc, cerîndu-le apoi să-şi prezinte observaţiile?" — majoritatea profesorilor au răspuns afirmativ, cu excepţia unor profesori de limbi moderne şi a unui profesor de istorie.

Total profesori	Da	Nu se poate, nu este cazul
22	20	2
	909%	9,09

Bineînțeles, mai ales în studierea fizicii, chimiei, biologiei și tehnologiei, unde experimentul este aproape indispensabil, elevii sînt solicitați să-și prezinte observațiile.

Ce realizează ei de fapt, atunci cînd își prezintă aceste observații? O compunere științifică, organizată după un plan simplu: numărul lucrării, titlul, denumirea experienței, observații, motivarea lor, concluzii — ecuații, formule, calcule.

Problema care se pune acum este cea a urmăririi acestor așa-zise compuneri de către profesorul de specialitate, a evaluării lor corecte, în sensul că merită apreciat nu numai conținutul, logica, puterea de observație, ci și forma în care elevul își prezintă observațiile. Cum se face însă această apreciere, aflăm tot din chestionarul dat.

La întrebarea: „Obișnuiți să apreciați în răspunsurile orale ale elevilor conținutul științific, informația și exprimarea?" — majoritatea profesorilor declară că obișnuiesc să corecteze greșelile de exprimare, să aprecieze verbal exprimarea logică nuanțată, dar nu notează.

Total profesori	Apreciază conținutul răspunsului	Conținut și formă, fără să noteze	Felul în care spun
22	8	12	2
	36,36%	54,54%	9,09%

Precizez că cei doi profesori care apreciază doar felul în care spun elevii sînt profesori de limbi moderne.

La întrebarea: „În lucrările scrise corectați greșelile de exprimare, de ortografie și punctuație și scădeți nota?" — doar un singur profesor inginer a afirmat că scade nota, chiar pentru așezarea în pagină pentru estetică, aceasta indicînd după părerea d-lui respectul elevului pentru obiectul și profesorul respectiv, iar restul tovarășilor profesori au declarat că bineînțeles corectează greșelile de exprimare, dar „nu-și pot permite" să scadă nota, dat fiind nivelul scăzut de pregătire a majorității elevilor. De obicei, elevii noștri la obiectele tehnice obțin rezultate mai bune, fiind domeniul pentru care se presupune că au o anumită chemare și în aceste condiții, tovarășii profesori ingineri „își permit" să scadă nota și pentru greșeli care țin de exprimare sau de estetica paginii, numai că nu toți fac acest lucru.

Total profesori	Corectează greșelile	Apreciază în notă
22	21	1
	95,45%	4,54%

Prin faptul că nu se apreciază în notă greșelile de exprimare se face un deserviciu nu numai profesorului de limbă română, care luptă în cazul acesta pentru o cauză pierdută, dar și acestor elevi pentru educarea cărora trudim toți; se face un deserviciu fiecărui profesor, indiferent de disciplina pe care o predă.

În primul rînd, elevul bun, care știe să vorbească și să scrie corect, nefiind diferențiat cu notă pentru acest aspect, va ajunge să-l subestimeze. În al doilea rînd, ceilalți, elevi, observînd că se poate promova și, chiar mai mult, se pot lua și examene de admitere la facultate fără să se vorbească și să se scrie corect, vor bagateliza și ei acest aspect, neglijînd strădaniile profesorului de limbă română și rămînînd convinși: că profesia lor viitoare nu va depinde de acest aspect (de obicei aprecierea se face de pe poziții practice). În contextul acesta, cerințele profesorului de limbă română pot apărea ridicole.

În ce constă deserviciul adus elevilor? La vîrsta aceasta, desigur, mulți subestimează avantajele pe care o exprimare corectă le-ar putea aduce în viață, dar mai tîrziu se va dovedi că suferă de o adevărată infirmitate: ei vor putea gîndi, dar nu se vor putea exprima) pentru că, între timp, ei vor deveni conștienți de acest neajuns și pot face un complex de inferioritate; mulți vor suferi și-i vor invidia pe cei care știu să vorbească și să se facă ascultați. De altfel, se face un deserviciu societății în general și, în acest sens, se poate face trimiterea la o anume responsabilitate etico-socială a fiecărui profesor.

Cît privește pe profesorii de diferite specialități, aceștia cunosc, cu siguranță, relația ce se stabilește între cunoștințele elevului și exprimare și invers: este ușor de remarcat că o exprimare logică, nuanțată, pune în evidență mai ușor cunoștințele elevilor, ba chiar ușurează însușirea noilor cunoștințe, în cazul cînd elevul posedă un vocabular bogat.

De altfel, tot din chestionarul în discuție a reieșit că toți profesorii sînt preocupați de îmbogățirea vocabularului cu termeni științifici pe care specialitatea respectivă îi reclamă. Cred că nici profesorii de limba română nu pot acuza colegii de alte specialități, fără a fi cei care să pună bazele acestei colaborări. Spre exemplu, colectivul de cadre didactice are datoria să cunoască tipurile de compunere pe care le practicăm în orele noastre, evitînd astfel o înțelegere greșită sau limitată a legăturii cu celelalte discipline.

Mulți profesori au fost surprinși cînd au aflat că practicăm compuneri în scopul dezvoltării unui vocabular tehnico-științific. În scopul acesta, am cerut tovarășilor profesori din școală să indice termenii științifici pe care elevii îi deformează în scris și oral. Am aflat astfel că la chimie mulți spun și scriu: *cloruli, terțial, alcol, etubă, epruvetă* (pentru: *cloruri, terțiar, alcool, etuvă, eprubetă*); la matematică, începînd cu denumirea deformată a obiectului de către unii

elevi care spun și scriu: *matimatică*, *artimetică*, *giometrie*, se deformează și alți termeni; spre exemplu, termenul *congruență* cunoaște următoarele variante: *concluență*, *congurență*, și chiar *concurență*, iar *punctele conciclice* ajunge uneori, *puncte concilice;* la fizică termenul *amplitudine* devine *aptitudine*, *altitudine* și chiar *atitudine;* la *geografie* (termenul pronunțat și scris uneori *giografie)* sînt elevi care spun și scriu: *ocian*, *admosferă*, *aier*, *cînpie*. Sînt doar cîteva exemple care evidențiază necesitatea intervenției profesorului de limba română.

Am alcătuit fișe cu astfel de termeni „mutilați", în scopul unor exerciții, cît și pentru folosirea lor în unele compuneri. Precizez că aceste fișe sînt completate periodic de cîte ori apar mereu alți termeni care ridică dificultăți. Astfel, acționînd alături de ceilalți profesori, elevii vor înțelege colectivul didactic ca un tot unitar, iar exprimarea corectă va deveni și pentru ei o necesitate imperioasă. Deci, colegii noștri au datoria să știe că sîntem aproape de preocupările lor, îi sprijinim în muncă și la rîndul nostru cerem să fim sprijiniți spre binele elevului pentru a cărui formare sîntem obligați să ne unim forțele.

Valențele instructiv-formative ale numismaticii locale, în cunoașterea istoriei naționale

Prof. MIRCEA BOBOC
Șc. Generală Titești, jud. Argeș

NUMISMATICA, alături de celelalte izvoare istorice, își aduce o contribuție deosebit de importantă în cunoașterea istoriei noastre, a acelui „testament lăsat de străbuni strănepoților, ca să le slujească de tălmăcire a vremii de față și povățuire a vremii viitoare"[1].

Noi, cei de astăzi, purtînd amprenta lor, a străbunilor, trebuie să-i cinstim, în primul rînd prin a-i cunoaște fidel pe baza comorilor materiale și spirituale pe care ni le-au lăsat în dar, iar în al doilea rînd prin ceea ce facem noi astăzi, care moștenim o tradiție și o civilizație rămasă neclintită, în ciuda tuturor împrejurărilor grele, a vicisitudinilor timpului.

„Oare cum s-ar simți un popor — ne întreba tovarășul Nicolae Ceaușescu, secretarul general al partidului și președintele țării — care nu și-ar recunoaște istoria, nu ar prețui și nu ar cinsti această istorie? Nu ar fi ca un copil care nu și-ar cunoaște părinții și se simte străin în lume? Fără îndoială că așa ar fi...", sau cum se subliniază în Cuvîntarea la Consfătuirea de lucru pe problemele muncii organizatorice și politico-educative din 2—3 august a.c. „Să împletim educarea generală cu spiritul patriotic, al dragostei față de trecutul glorios de luptă al poporului nostru, care în cele mai grele timpuri a știut să înfrîngă orice greutăți, să-și asigure existența, dezvoltarea economică și socială, formarea statului național, trecerea la făurirea socialismului și să înainteze ferm spre comunism".

În virtutea acestui deziderat major al zilelor noastre, omul de la catedră este dator să-și îndeplinească cu prisosință misiunea sa de propagator al adevărului științific-istoric, avînd în vedere (vom aminti numai cîteva) următoarele obligații cetățenești și în același timp și profesionale:

1. Documentarea temeinică prin cunoașterea izvoarelor istorice, pentru asigurarea unui cadru mai larg de argumentare și mai variat.

2. Investigarea, descoperirea și valorificarea elementelor de istorie locală, avînd în vedere faptul că istoria noastră națională constituie sinteza istoriilor locale.

3. Selectarea și folosirea acelor izvoare istorice care dau claritate informației istorice și întărește argumentarea științifică, pe baza cărora să se creeze convingerile temeinice asupra adevărului istoric.

Din cîte se cunoaște, în practica didactică, numismatica este folosită mai puțin și într-un cadru mai limitat, acordîndu-li-se prioritate celorlalte izvoare istorice, care par mai ușor de folosit, mai practice și sînt și mai frecvente.

Moneda nu trebuie, însă, socotită numai ca un simplu mijloc de schimb, că apariția ei nu a constituit o invenție a unei persoane, ci indiciul că societatea ajunsese la o anumită treaptă de dezvoltare social-economică și politică, cînd omul nu se mai putea lipsi în relațiile sale de un asemenea mijloc atît

[1] Mihail Kogălniceanu, *Scrieri alese*, E.S.P.L.A., 1955, pp. 21.

de practic. Importanța ei documentară se realizează, și sporește chiar, prin contribuția efectivă la o mai justă și mai profundă înțelegere a structurii sociale, economice și politice la care se raportează. Întregește în chip fericit tocmai acele laturi ale dezvoltării sociale pe care celelalte izvoare istorice nu reușesc întocmai să le identifice și să le clarifice. Uneori, piesele numismatice se înscriu ca unicele criterii de datare a unor complexe arheologice, iar alteori în demonstrarea și argumentarea caracterului unitar al ființării, prosperării și continuității poporului nostru pe aceste meleaguri.

De ce să nu se recunoască și faptul că numismatica facilitează și interesul pentru diversificarea preocupărilor, pentru cercetare în general, avînd în vedere pluritatea domeniilor pe care le solicită, le antrenează și le mobilizează în mod interferent. Solicită chiar evaluarea cunoștințelor dobîndite în procesul predării-învățării altor discipline de studiu, deci *realizează și cerințele interdisciplinarității*. De pildă, la o activitate de cerc de specialitate care avea ca obiectiv și o lucrare de laborator (tratarea monedelor pentru a putea fi recondiționate-curățite etc.), elevii și-au putut folosi cunoștințele dobîndite pentru evidențierea proprietăților materialului din care erau făcute monedele, efectele chimice ale substanțelor folosite, nivelul prelucrării metalelor raportat la etapa la care s-au referit etc. Experiența în acest sens a avut implicații pozitive și în determinarea tinerilor pentru a deveni colecționari ai diferitelor elemente, de viață materială ori spirituală, transformîndu-se pentru unii în adevărate pasiuni. Lucrările de laborator, în special, îl pregătesc pe elev pentru viață, deprinzîndu-l și cu niște operații practice, formîndu-i unele deprinderi pentru întreținerea și recondiționarea diferitelor obiecte pe care le are în familie, ori le va avea la viitorul său loc de muncă. Deci, îl familiarizează cu anumite îndeletniciri practice ce-i pot folosi în viață.

Dacă aceste izvoare istorice sînt descoperite local, implicațiile pozitive, în plan educativ, sporesc și mai mult, încît, informația revine și auditoriului. Se formează acel punct de referință ce întemeiază formarea și dezvoltarea profundelor sentimente patriotice.

Se ridică, însă, problema folosirii numismaticii: unde, cînd și cum se integrează ea în procesul de predare-învățare, în cadrul celorlalte activități de cunoaștere și înțelegere a istoriei, pentru a-și justifica dubla sa calitate: de izvor istoric și de mijloc didactic, precum și rolul ei instructiv-formativ.

În acest sens, prezentăm mai jos cîteva dintre piesele numismatice din colecția pe care am realizat-o de-a lungul anilor, cu ajutorul cărora să încercăm să răspundem problemei mai sus-amintite.

1. *Moneda din bronz, din timpul împăratului Justinian (527—565), emisă în anul al șaisprezecelea de domnie* (fig. 1).

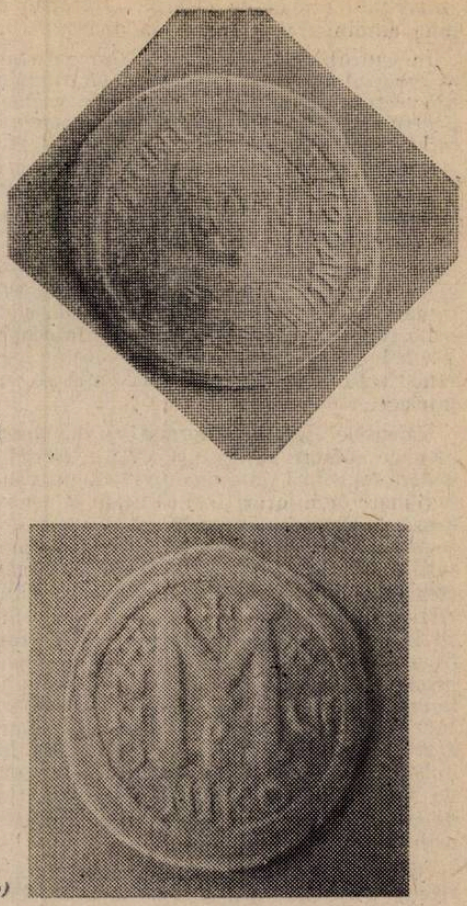


Fig. 1

Ea a fost depistată în urma acțiunii lansată cu mai mulți ani în urmă „din vorbă în vorbă cu bătrînii", la un bătrîn din localitate, în anul 1971, care, așa cum a declarat, a primit-o în dar de la înaintașii săi conform tradiției moștenirii din tată în fiu în semn de prosperitate.

Locul ei în actul predării-învățării, în mod special, și l-a găsit în următoarele situații:

La lecția „Dezvoltarea Imperiului roman de răsărit, în timpul lui Justinian", de la clasa a VI-a, s-a proiectat bustul împăratului de pe aversul monedei și concomitent s-a făcut lectura din manualul de istorie, pag. 26, din care citățm:

„Era foarte instruit și deosebit de activ. Ținea să rezolve personal toate problemele importante de stat și fusese supranumit împăratul care nu doarme niciodată..."

Textul a fost prezentat diferențiat la clase paralele: de profesor sau de un elev. Și într-un caz și în celălalt pe baza comentariului asupra imaginii și textului, elevii au putut desprinde mai ușor una din cauzele menținerii

Imperiului roman de răsărit: „Imperiul era bine administrat și puternic apărat".

În cadrul aceleiași lecții a fost prezentat și reversul monedei însoțit de un fragment din lectura „Justinian și popoarele vecine"[2], pentru a scoate în evidență situația economică înfloritoare a imperiului. Totodată s-a făcut și precizarea că Justinian a fost cel care a introdus un element nou în cîmpul monedei — omul — cea prezentată fiind emisă în anul al șaisprezecelea de domnie.

La lecția imediat următoare, la aceeași clasă în cadrul temei „Formarea poporului român și a limbii române", s-au consolidat cunoștințele dobîndite anterior, iar fotocopiile aversului și reversului au fost fixate pe harta tematizată în acest sens, motivația se subînțelege.

Valențele instructiv-formative ale acestei monede sporesc în clasa a VIII-a, avînd în vedere faptul că programa prevede un volum mai mare de informații și că acum se consolidează la elevi convingerile științifico-istorice asupra etnicității poporului nostru, continuității populației daco-romane la nordul Dunării, continuității procesului de romanizare și după retragerea aureliană etc. În acest fel s-a folosit la lecțiile: „Daco-romanii și continuitatea în spațiul carpato-danubian" și „Încheierea procesului de formare a poporului român și a limbii române", fiind însoțită de diferite extrase din lucrările de bază ale istoriei acestei perioade, dintre care menționăm doar două: „În primii ani de domnie (fiind vorba de Justinian) unul dintre strategii săi, timp de trei ani, face expediții în nordul Dunării prin Oltenia și Muntenia"[3].

„Capetele de pod romane menținute în stînga Dunării după evacuarea (retragerea) aureliană, mai apoi reînfiripate de Justinian după distrugerile lui Attila, au avut un rol însemnat și ca puncte de schimb între triburile barbare din Dacia și imperiu, folosindu-se moneda, aceasta dovedindu-se prin numeroasele obiecte descoperite, printre care și moneda"[4]. Modalitățile de lucru au fost în general cele amintite mai sus, prioritate avînd harta murală a epocii tematizată, pe care apăreau fixate izvoarele istorice (etichete sau imagini). Imaginea acesteia a fost fixată diferit, uneori în timpul expunerii, alteori în partea finală întregind bilanțul argumentării istorice. Dintre situațiile bune create, remarcăm faptul că atunci cînd s-a adresat întrebarea-problemă: „Cum a ajuns această monedă în zona noastră subcarpatică, nefiind identificată această cale", aceasta a prilejuit o bună ocazie de dezbatere, stabilindu-se ușor, de către elevi, căile de contact între nord și sud, permanentizarea

c)

d)

Fig. 2

acestor contacte și chiar rolul popoarelor migratoare în realizarea acestora, uneori.

2. *Talerul olandez din 1576* (fig. 2), care a fost emis în urma răscoalelor Provinciilor de Jos împotriva stăpînirii spaniole și care mai tîrziu a fost cunoscut la noi sub denumirea „talerul LEU", lăsînd o amprentă puternică asupra sistemului monetar național român"[5], s-a folosit la tema „Revoluția burgheză din Țările de Jos", de la cl. a VI-a, prezentîndu-se fotocopia însoțită de lectura „Acordul de la Grand" (8 nov. 1576), din care citām: „preîntîmpinarea răului care decurge de pe urma monedei rele"[6] (moneda rea fiind cea veche, a stăpînitorilor). S-a folosit și la clasa a VIII-a la lecțiile care prezintă situația secolelor XVI—XVIII, fiind însoțită de detaliile asupra ei din lucrarea „Moneda în România" (aceeași pag. citată la subsol). Elevii — în afara faptului că și-au explicat fenomenul relațiilor economice externe — monede pătrunzînd prin intermediul turcilor la noi, au primit și o informație suplimentară de domeniul curiozității științifice: (știați că...);

[2] Francisc Pall, Camil Mureșan. *Lecturi din izvoarele istoriei evului mediu*, Edit. didactică și pedagogică, București, 1961, p. 31—32.
[3] Dumitru Tudor, *Oltenia Romană*, ediția a II-a, Editura Științifică, București, 1958, p. 367
[4] *Ibidem*, pag. 368.
[5] Octavian Iliescu, *Moneda în România*. Ed. Meridiane, București, 1970, p. 51 și respectiv 47.
[6] Francisc Pall, Camil Mureșan, *Lecturi din izvoarele istoriei evului mediu*, Editura didactică și pedagogică, București, 1961, pag. 249.

de la această monedă vine denumirea leului nostru românesc.

3. *Ducatul Venețian* (fig. 3) care se prezintă în copie, fals deci, probabil, din timpul lui Dabija Vodă (1661—1665), care în cursul acțiunii sale de redresare economică a Moldovei, redeschide monetăria de la Suceava și pe lîngă monedele bătute cu efigia și numele domnitorului, această mone-

a)

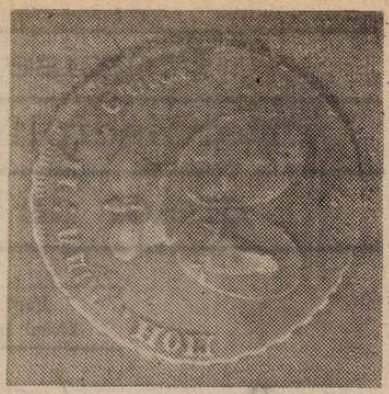
b)

Fig. 3

tărie a bătut și imitații ale unor monede străine. A fost folosită la clasa a VI-a, atunci cînd la tema „Italia" era vorba de „Republicile orășenești, centre ale activității meșteșugărești, comerciale și bancare" și la clasa a VII-a, la tema „Țările Române în sec. al XVII-lea", fiind însoțită de un extras din lucrarea „Moneda în România" (citată la subsol, pag. 47). Chiar dacă ea se prezintă în copie, a putut demonstra relațiile economice și chiar diplomatice anterioare dintre Țările Române și orașele republicii italiene.

4. *Moneda din 1773* (fig. 4), bătută la Sadagura, are o semnificație deosebită pentru această perioadă, încît pe avers se găsesc cele două simboluri ale celor două Țări Române: „Bourul și Pajura" unite sub aceeași coroană. Lista ar putea continua, dar din lipsă de spațiu, rămînem numai la acestea.

Asupra ultimelor două piese numismatice nu s-au mai făcut precizări didactice, ele



a)

b)

Fig. 4

fiind folosite atunci cînd s-a impus și folosind aproape aceleași modalități de lucru. Experiența didactică a demonstrat că numismatica își are locul său în activitatea didactică, asemenea celorlalte izvoare istorice și mijloace didactice. Ea își găsește locul și în prima parte a lecției cu ocazia discuțiilor introductive, în expunerea conținutului de idei al temei respective, ori în partea finală pentru stabilirea concluziilor. Se poate folosi atît la lecțiile curente, cît și la lecțiile de recapitulare, metodologia diferind de la situație la situație. Totul depinde de ceea ce trebuie să caracterizeze dascălul de astăzi, profesorul, de măiestria sa profesională.

Prezentul material nu a vrut să supraevalueze numismatica în detrimentul celorlalte izvoare istorice, ci dimpotrivă a dorit să scoată în evidență faptul că ceea ce urmărește predarea istoriei în școală se realizează printr-o argumentare mai diversificată și că numismatica alături de celelalte mijloace didactice și numai în compania celorlalte izvoare istorice, concură la realizarea acestor obiective didactice.

Premise ale unei predări interdisciplinare în desfăşurarea orelor de geografie, în liceu

Prof. Constantin Pantelimon
Liceul Industrial Rupea , jud. Braşov

PORNIND de la ideea că predarea-însuşirea cunoştinţelor nu constituie un scop în sine, ci trebuie să se subordoneze formării personalităţii elevilor, interdisciplinaritatea se impune ca o posibilitate de abordare convergentă şi unitară a noţiunilor şi conceptelor ştiinţifice, cu deschidere spre cunoaşterea ştiinţifică a lumii ce ne înconjoară, spre formarea capacităţii de a observa şi căuta aspecte ale acestei realităţi.
Punerea în evidenţă a structurilor relaţionale a diferitelor discipline de învăţământ, relevarea arhitecturii conceptelor fundamentale, a relaţiilor dintre fapte, fenomene, legi, principii, îi ajută pe elevi să înţeleagă mai bine conţinutul acestor discipline, să-şi lărgească aria de reprezentări, să poată avansa conştient în cunoaştere.

Avînd în vedere legătura organică a geografiei cu ştiinţele biologice, fizice şi chimice, precum şi faptul că unele teme se sprijină pe matematică, pe istorie, găsindu-şi complementaritatea şi în lecţiile de literatură, considerăm că există premise ale unei predări interdisciplinare insuficient valorificate în orele de curs, premise ce se bazează pe cunoaşterea obiectivelor şi sarcinilor predării geografiei, pe cunoaşterea programelor de învăţămînt ale disciplinelor înrudite şi, în mod deosebit, pe organizarea procesului de predare-învăţare în direcţia deplinei lor valorificări formative.

Convinşi fiind nu numai de existenţa unor *premise ale predării interdisciplinare*, ci şi de *necesitatea explorării lor în practica educaţională*, vom înfăţişa în cele ce urmează cîteva aspecte, metode, procedee, care pot conduce la acest mod de predare, deosebit de eficient din punctul de vedere al informării şi formării elevilor.

Desprindem din practica educaţională teme, aspecte, noţiuni geografice a căror înţelegere se sprijină pe cunoştinţele dobîndite în cadrul altor disicipline de învăţămînt şi le sintetizăm în următorul tablou sinoptic:

Dezbaterea unor teme bazate pe legături interdisciplinare pretinde din partea propunătorului o preelaborare, vizînd nu numai fixarea aspectelor a căror elucidare reclamă incursiuni în programele de învăţămînt ale disciplinelor studiate, ci şi modalitatea integrării acestora în dezbatere.

Înfăţişăm în cele ce urmează demersul didactic a două teme din programa şcolară de geografie de la clasele a XI-a şi a IX-a.

Pornind de la cerinţele organizării unor activităţi în care predarea-învăţarea se realizează în 50', vom prezenta procedeul de lucru cu metodele utilizate şi apoi vom analiza unele aspecte privind aportul abordării interdisciplinare a cunoştinţelor la rezolvarea sarcinilor specifice lecţiilor de geografie.

În etapa introductivă a temei „Pădurea şi mediul înconjurător" din sistemul de lecţii — Elemente de mediu ca resurse de existenţă a omenirii — cls. a XI-a, într-un cadru problematizat, s-au verificat cunoştinţele şi capacităţile elevilor de abordare interdisciplinară prin rezolvarea unor sarcini de lucru date după prezentarea diapozitivului reprezentînd „Pădurea ecuatorială" şi a citirii desenului schematic, „stratificarea unui geosistem de pădure din zona temperată", prin intermediul retroproiectorului, sarcinile de lucru constînd în:

1. Procese fizice, biologice, chimice şi geografice care demonstrează că între pădure şi mediu există un schimb permanent de substanţă şi energie.

2. Exemplificarea repartiţiei zonale a pădurii, ca urmare a factorilor fizici, biologici şi geografici.

3. Influenţa condiţiilor climatice asupra structurii floristice a pădurii, stratificarea vegetaţiei în pădure, biomasa forestieră, producţia primară de substanţe organice, creşterea arborilor.

După cîteva sublinieri făcute de către profesor cu privire la pădurea ca element al mediului şi influenţa ei asupra mediului înconjurător, s-a trecut la etapa fundamentală a lecţiei.

Diapozitivul înfăţişînd pădurea ecuatorială, desenele schematice cu stratificarea unui geosistem de pădure din zona temperată şi cel cu principalele fenomene fizice, chimice şi biotice ce caracterizează un biosistem de pădure, prezentate cu ajutorul retroproiec-

Nr. crt.	Tema (cap.) de geografie din programa claselor liceale	Aspecte, noţiuni de geografie a căror predare vizează referiri la:				
		Fizica	Chimie	Biologie	Matematica	Istorie
1.	RELIEFUL	— dezagregarea rocilor — procese şi forme gravitaţionale — pluviodenudarea — originea şi evoluţia continentelor şi bazinelor oceanice — mişcările orogenice şi epirogenice	— descompunerea chimică şi dizolvarea — fenomene de oxidare, hidroliză, carbonatare — scoarţa de alterare — *structura chimică a rocilor*	— acţiunea vieţuitoarelor asupra reliefului	— definirea matematică a reliefului (altitudinea, adîncimea şi densitatea fragmentării, înclinarea pantei, trepte de nivelment)	
2.	ELEMENTE DE METEOROLOGIE ŞI CLIMATOLOGICE	— stări de agregare ale materiei — structura fizică a atmosferei — presiunea atmosferică — radiaţia solară — bilanţul caloric al suprafeţei terestre	— compoziţia chimică a atmosferei şi rolul diferitelor elemente chimice în menţinerea proprietăţilor atmosferei necesare vieţii — *formarea stratului de ozon*			
3.	PĂMÎNTUL CORP COSMIC	— formarea sistemului solar — cîmpul magnetic al pămîntului — forţa gravitaţiei			— mişcarea planetelor în jurul Soarelui — mişcările Pămîntului — măsurarea circomferinţei terestre — formarea Pămîntului	
4.	NOŢIUNI DE OCEANOGRAFIE ŞI HIDROLOGIE	— densitatea apei marine — mişcarea apei în interiorul valului — formarea curenţilor oceanici — influenţa forţei Coriolis asupra direcţiei curenţilor gravitaţia şi mareele	— compoziţia chimică a apei marine şi oceanice	— Oceanul planetar mediu de apariţie şi evoluţie a vieţii		
5.	DINAMICA ŞI EVOLUŢIA MEDIULUI ÎNCONJURĂTOR		— nivelul de organizare submolecular şi molecular al lumii	— integralitatea biocenozei, autocontrolului şi echilibrul său dinamic — lanţuri trofice şi cicluri trofice		
6.	ELEMENTE DE BIOGEOGRAFIE			— evoluţia vieţuitoarelor în funcţie de cele trei medii de viaţă (apă sărată, apă dulce, uscatul) — *interdependenţă dintre vegetaţia naturală şi animale* — factorii biotici — factorii edafici — noţiunile de biocenoză, biotop, ecosistem		

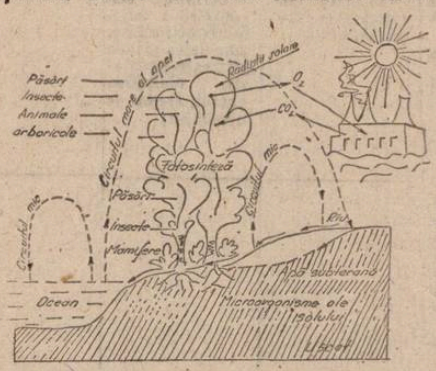
torului, precum şi harta floristică a lumii, observate şi caracterizate de către elevi, au constituit mijloacele activităţii de cooperare profesor-elevi.

Profesorul a orientat în permanenţă elevii în activitate, a încurajat iniţiativa, spontaneitatea şi integrarea cunoştinţelor de fizică, chimie, biologie şi geografie în cadrul temei abordate, ceea ce a înviorat şi a susţinut munca perseverentă a întregului colectiv pentru dezvoltarea sarcinilor propuse.

Însuşirea activă a cunoştinţelor noi prin interdisciplinaritate s-a realizat prin:

1. Prezentarea următoarei scheme-model esenţializată, pe baza căreia elevii au observat fenomenele fizice ce stau la baza evaporării apei, formarea norilor, mişcările maselor de aer, precum şi formarea precipitaţiilor.

Apelînd la cunoştinţele de chimie s-au demonstrat numeroasele fenomene chimice ce stau la baza geosistemului de pădure (interacţiunea dintre diferitele elemente chimice



Geosistem de pădure din zona temperată

ce alcătuiesc atmosfera, suprafaţa scoarţei terestre şi covorul vegetal).

Noţiunile de biologie i-au ajutat să evidenţieze rolul fenomenului de fotosinteză în combaterea poluării prin consumul de CO_2 şi eliberarea de O_2, importanţa fotosintezei pentru viaţă avînd rolul predominant în formarea biomasei vegetale.

2. Crearea unor situaţii-problemă privind raportul dintre poluarea prin particule solide care formează nuclee de condensare şi formarea precipitaţiilor, interdependenţa dintre circuitul apei în natură şi geosistemul de pădure, interdependenţa sistemelor biologice în timp şi spaţiu, respectînd principiul includerii (lume vie — biocenoze — specii — organisme — sisteme de organe — organe — ţesuturi — celule — agregate moleculare — molecule — atomi — particule subatomice).

3. Demonstrarea relaţiei de interdependenţă dintre geosistemul de pădure şi temperatura aerului, importanţă pădurii asupra formării şi protecţiei solului, raportul dintre concentraţia O_2 şi O_3 faţă de CO_2 în geosistemul de pădure, influenţa pădurii pentru viaţă.

Din conţinutul informativ la care ne-am referit, în mod rezumativ, amintim: repartiţia geografică a pădurii pe glob, în R.S.R. şi zona Rupea, funcţiile pădurii în cadrul mediului înconjurător, despăduririle şi urmările lor, conservarea şi amenajarea suprafeţelor forestiere.

Cea de-a doua temă „Relieful climatic" a fost concepută din punct de vedere al *conţinutului, al sarcinii didactice şi al structurii* cu scopul de a pune în evidenţă fenomenele fizice, chimice, biologice şi geografice care, în contact direct cu roca, modelează un relief cu un alt specific decît în zonele acoperite de vegetaţie.

Pentru ca elevii să înţeleagă modul de formare, evoluţia şi caracteristicile tipurilor şi formelor de relief climatic — relieful deşertic, relieful glaciar şi relieful periglaciar, a fost aplicată în practică problema urmăririi convergente şi unitare a realizării obiectivelor interdisciplinare, paralel cu obiectivele specifice geografiei fizice.

Observarea, dezbaterea cu caracter euristic, problematizarea au asigurat înţelegerea fenomenelor fizice, chimice, biologice şi geografice specifice formării reliefului climatic.

În discuţia introductivă elevii au subliniat că peste relieful major, creat de forţe tectonice interne, se dezlănţuie energia unor agenţi externi cum sînt: apele curgătoare, valurile, curenţii oceanici, gheţarii, vîntul, dezagregarea rocilor, descompunerea chimică şi dizolvarea, care creează categorii de reliefuri denumite: fluvial, marin, petrografic, structural, deşertic, glaciar şi periglaciar.

Urmărind, observînd, analizînd şi interpretînd diapozitive, mulaje, hărţi, elevii au desprins caracteristicile reliefului climatic comparativ cu celelalte forme de relief.

Caracterul de interdisciplinaritate al activităţii a constat în rezolvarea de către elevi a următoarelor situaţii problematice: relaţiile dintre amplitudinile termice şi fenomenele de dilatare şi contractare a suprafeţei rocilor; rolul acţiunii vîntului prin deflacţie şi coroziune în formarea dunelor de nisip; interdependenţa dintre fenomenele chimice de oxidare, hidroliză, hidratare şi carbonatare, natura rocilor şi formelor de relief rezultate; relaţia dintre tasarea zăpezii în regiunile înalte sau cele polare, căldura produsă, topirea cristalelor şi formarea gheţarului; explicarea mişcării gheţarului prin alunecare pe pantă datorită plasticităţii gheţii în adîncimea gheţarului.

Abia după integrarea noţiunilor de fizică şi chimie în sistemul noţiunilor de geografie s-a trecut la etapa principală a lecţiei privitoare la specificul şi caracteristicile tipurilor de relief deşertic, glaciar şi periglaciar.

Pentru cunoaşterea şi caracterizarea următoarelor subdiviziuni de relief deşertic: ueduri, dune de nisip, hamada, erguri s-au utilizat diapozitive, hărţi şi schiţe prezentate cu ajutorul epidiascopului, a căror observare şi interpretare a constituit baza însuşirii noţiunilor privitoare la modul de formare şi evoluţie, la condiţiile specifice ale acestui relief.

Identificarea unor roci formate ca urmare a acţiunii gheţarilor, asociată cu interpretarea schiţelor privitoare la elementele specifice gheţarilor alpini şi a hărţii înfăţişînd extinderea glaciaţiunii cuaternare au condus la desprinderea însuşirilor caracteristice reliefului glaciar.

Reluarea cunoştinţelor privind acţiunea factorilor externi de mediu asupra reliefului drin îngheţ, dezgheţ şi nivaţiune a constituit fundamentul de înţelegere a reliefului periglaciar.

Noţiunile noi — perigelisol, morenă nivală, nivaţie, milisol, eolizaţie — au fost însuşite de către elevi ca o consecinţă directă a integrării noţiunilor de fizică şi de chimie în sistemul cunoştinţelor de geografie fizică

generală, referitoare la modul de formare și caracterizare a formelor și tipurilor de relief.

Desfășurarea lecțiilor mai sus amintite, vizînd caracterul interdisciplinar al predării, ne-a condus la stabilirea următoarelor concluzii și repere: **a)** cunoașterea noțiunilor de fizică, chimie și biologie pe care profesorul de geografie le poate folosi în predarea-însușirea noțiunilor noi de geografie; **b)** măsura în care aceste achiziții pot servi caracterului interdisciplinar al predării; **c)** stabilirea nu numai *a volumului* acestor cunoștințe, dar și *a momentului* în care vor fi integrate în lecție; **d)** modalitatea integrării, cu fixarea structurii didactice a lecției și a tehnologiei desfășurării; **e)** preconizarea capacităților intelectuale pe care le presupune și, de fapt, pe care se bazează caracterul interdisciplinar al predării; **f)** caracterul formativ al acestei modalități de predare, gîndindu-ne la pregătirea pentru viață a elevilor, la formarea unor aptitudini care să le folosească în soluționarea aspectelor concrete tot mai pregnant solicitate în epoca contemporană; **g)** *prezentarea în cadrul catedrelor de specialitate, dar mai ales în cadrul consiliului profesoral, a acestor aspecte din predarea disciplinelor înrudite, care favorizează caracterul interdisciplinar al predării, mergîndu-se pînă la întocmirea unor tabele sinoptice care să indice noțiunile cu valoare interdisciplinară și măsura în care aceste noțiuni formează capacitățile de cunoaștere a elevilor;* **h)** *elaborarea unor probe de evaluare a căror interpretare învederează capacitățile de pătrundere și de înțelegere a fenomenelor privite din perspectiva disciplinelor înrudite.*

Concluzionăm că predarea geografiei în liceu dezvoltă, adîncește și amplifică conceptele de bază ale acestei discipline însușite în școala generală, dar, în același timp, contribuie alături de alte discipline de învățămînt — biologie, chimie, fizică — la însușirea metodei experimentale de cunoaștere a realității, la formarea capacității de transfer, la formarea unor deprinderi practice folositoare viitoarei specializări.

BIBLIOGRAFIE

1. Apostol Pavel, *Abordarea sistematică, interdisciplinaritatea didactică*, în *Interdisciplina în știința contemporană*, E.D.P., 1980, p. 18.
2. Vasile Bunescu, *Stilul muncii intelectuale — indicator și mijloc al învățării eficiente*, „Revista de pedagogie", nr. 6/1982.
3. George Văideanu, *Educația de mîine: Cercetări și anticipări. Tehnologia educației și formarea educatorilor pentru școala de mîine*, „Revista de pedagogie", nr. 12/1982.
4. Cezar Căşeriu, *Interdisciplinaritatea și eficiența ei în lecțiile de biologie*, „Revista de pedagogie", nr. 1/1977.
5. Ion Petcu, *Modalități de realizare a problematizării în predarea geografiei*, „Revista de pedagogie", nr. 6/1975.

Exigență — spirit revoluționar

Consemnări pe marginea consfătuirilor cadrelor didactice

din județul Brașov

PUTERNIC MARCATE DE SEMNIFICAȚIILE ȘI IMPLICAȚIILE DOCUMENTELOR PROGRAMATICE ALE CONGRESULUI AL XII-LEA, CONFERINȚEI NAȚIONALE ALE PARTIDULUI, A CUVÎNTĂRII LA CONSFĂTUIREA DE LUCRU PE PROBLEMELE MUNCII ORGANIZATORICE ȘI POLITICO-EDUCATIVE DIN 2—3 AUGUST A.C., coordonatele fundamentale ale consfătuirilor cadrelor didactice din învățămîntul preșcolar, primar, gimnazial, profesional și de maiștri, al puternicului centru industrial Brașov, au fost exigența — spiritul revoluționar.

Atît materialele prezentate, dezbaterile, cît și amplul program de măsuri adoptat — debarasate de clișee și schematisme — au avut un pronunțat caracter proiectiv, anticipativ, constituindu-se într-un „dosar deschis" spre marile probleme pe care prezentul socialist și viitorul comunist le pun în fața școlii pe linia formării, educării noului model uman caracteristic epocii pe care o trăim. Aplicînd cu fermitate tezele, orientările desprinse din documentele de partid, din opera secretarului general al partidului, tovarășul Nicolae Ceaușescu, sub îndrumarea nemijlocită a Comitetului județean de partid, a comitetelor municipale, orășenești și comunale de partid, a organizațiilor de bază din unitățile de învățămînt, cu sprijinul permanent al Ministerului Educației și Învățămîntului, detașamentul de cadre didactice brașovene, indiferent de naționalitate, a acționat cu competență, dăruire, înalt spirit de răspundere pentru creșterea an de an a calității procesului instructiv-educativ.

Vom ilustra numai cu cîteva rezultate. S-a realizat, în mod corespunzător, corelarea rețelei școlare la cerințele forței de muncă, co-potrivit prevederilor planului de dezvoltare economico-socială în plan teritorial, în anul școlar 1982/1983 funcționînd 254 uni-

tăți de învățămînt preșcolar, 214 școli primare și gimnaziale, 34 de licee și 27 școli profesionale. În 39 de comune, în cadrul școlilor generale, a funcționat și treapta I de liceu, cu 48 de clase, din care 37 cu profil industrial-agrar. De specificat este faptul că din totalul liceelor și școlilor profesionale ponderea o dețin cele cu profil construcții de mașini, apoi cele cu profil de chimie, agroindustrial, construcții, energetic, fapt ce atestă că rețeaua școlară corespunde în mare măsură structurii ramurilor și subramurilor economice, specifice județului, cerințelor forței de muncă la nivel local.

Avînd în vedere rolul deosebit de important pe care îl are învățămîntul seral, în vederea ridicării nivelului de instruire și cultură al tinerilor care lucrează în producție, **s-a acordat o atenție deosebită activității de orientare școlară și profesională, stabilirii unei metodologii de lucru cu întreprinderile,** în vederea atragerii unui număr cît mai mare de tineri spre această formă de învățămînt — numărul celor înscriși fiind de 6.430 de tineri. De asemenea, **s-au manifestat preocupări susținute pentru dezvoltarea învățămîntului profesional,** cursurile acestei forme fiind urmate de 4.473 de elevi.

Acțiunea de repartizare a absolvenților a fost mai bine organizată în comparație cu anii anteriori, implicîndu-se mai activ cadrele de conducere de partid, sindicat, U.T.C., unitățile economice și de învățămînt, ceea ce a făcut ca încă din luna iunie să fie repartizați majoritatea absolvenților treptei a II-a și I, etapa a II-a încheindu-se la deschiderea noului an de învățămînt.

S-a urmărit — problema fiind o constantă a factorilor de conducere — **o integrare socială activă a tineretului, o participare efectivă la viața socială, condiție a realizării lor personale. A crescut procentul de promovabilitate,** pe toate treptele de învățămînt, față de anul școlar precedent.

Rezultate deosebite în procesul instructiv-educativ au obținut Școala Generală nr. 1 Codlea, Școala Generală nr. 5 Zărnești, școlile generale nr. 10, 11 Brașov, Liceul Sanitar, Liceul de Științele Naturii, Liceul „Andrei Șaguna", Liceul „Unirea", Liceul „I. Honterus", Liceul Industrial nr. 8 Brașov, Liceul „Radu Negru"-Făgăraș și altele.

Acestea se reflectă și în cele 47 de premii și mențiuni obținute la faza republicană, la concursul pe obiecte și meserii, îndeosebi la limba și literatura română, științe sociale, limbi moderne, limbi materne, precum și prin rezultatele obținute de elevi la sesiunea națională de referate și comunicări științifice, unde județul Brașov a ocupat locul 8 pe țară.

S-a îmbunătățit conținutul instruirii practice a elevilor, încît în primul semestru al anului de învățămînt valoarea producției realizate a depășit cu 7,5% prevederile de plan, situîndu-se pe primele locuri în acest sens liceele industriale nr. 3, 5, 6, „Steagul Roșu", Liceul „Andrei Șaguna" din Brașov, Electroprecizia — Săcele, Liceul Industrial — Rîșnov, Liceul de chimie din Codlea, Liceul Industrial — Or. Victoria.

S-a intensificat activitatea educativă, s-a adîncit caracterul formativ-educativ al procesului de învățămînt, s-a acordat o mare atenție educării patriotice, revoluționare, a elevilor, în spiritul cultului față de muncă. În această direcție **s-a folosit mai mult potențialul educativ al lecțiilor,** prin folosirea unei varietăți de metode, procedee cu mare eficiență în actul de predare-învățare; a crescut valoarea educativă a lecțiilor de dirigenție, a informărilor politice, s-a folosit o gamă diversificată de activități patriotice cu un pronunțat caracter educativ.

S-a acordat atenție educării elevilor în spiritul cunoașterii, înțelegerii legislației țării, în vederea prevenirii oricăror abateri de la disciplină, de la normele eticii și echității socialiste.

Pornindu-se de la realitățile județului Brașov, unde lucrează alături de români, maghiari și germani, s-a pus un accent mai mare pe elementele de istorie locală, subliniindu-se ceea ce i-a unit în lupta comună pentru libertate și dreptate socială, prezentîndu-se totodată specificul acestor naționalități, evidențiindu-se personalitățile progresiste din rîndul lor, în diferite epoci istorice. Prin modul de abordare al fiecărei lecții s-a urmărit înscrierea istoriei patriei în contextul istoriei universale.

O contribuție substanțială în actul educativ, privind formarea unei concepții științifice materialist-dialectice despre lume și viață a elevilor, l-au avut științele sociale. Beneficiind de sprijinul permanent al cabinetului județean de partid, al unor specialiști de la Universitatea din Brașov, „Ștefan Gheorghiu", profesorii de la aceste discipline au reușit să imprime lecțiilor un pronunțat caracter atractiv și practic-aplicativ. Integrarea documentelor de partid în lecții, a elementelor de istorie locală, raportarea permanentă la realitățile vieții economice, sociale, ale județului, au conferit lecțiilor o mai mare valoare educativă; realizarea unor lecții la muzeu, în întreprinderile economice, în C.A.P.-uri, I.A.S.-uri a făcut să crească interesul elevilor pentru însușirea acestor discipline, contribuind la optimizarea angajării elevului în procesul de autoformare.

S-a acordat atenție amenajării, reactualizării și modernizării cabinetelor de științe sociale, realizării unei mai bune funcționalități a acestora. Pot fi menționate în acest sens Liceul Pedagogic, liceele industriale „Steagul Roșu", „Tractorul", „Hidromecanica", Liceul Economic din Brașov și Liceul „Radu Negru" din Făgăraș.

De menționat sînt și rezultatele obținute la concursurile școlare pe obiecte: din 8

participanți la faza republicană, 1 elev a obținut premiul I și 5 premii speciale.

Cu sprijinul deosebit de valoros al C.P.D., care constituie **un adevărat for de perfecționare metodică**, prin concepția, organizarea și desfășurarea activităților metodice, toate purtînd pecetea noului în domeniul metodic, psihopedagogic, printr-o paletă largă de forme (cercuri, microcercuri — pe zone — zile de instruire, ședințe de analiză, „zilele școlii brașovene" etc), a crescut simțitor interesul cadrelor didactice și a conducerilor de școli pentru perfecționarea și autoperfecționarea lor. Setul de programe privind tematica activităților metodice de perfecționare ce urmează să se desfășoare la nivelul județului, cu precizări, recomandări, sugestii pentru toate disciplinele din învățămînt, precum și pentru directori, oferite la început de an școlar, prin conducătorii de cerc, fiecărei unități de învățămînt, constituie o experiență extrem de valoroasă în activitatea de educare a educatorului.

Activități deosebit de bogate și atractive, cu un pronunțat caracter educativ, s-au desfășurat și în cadrul activității extrașcolare, pe timpul verii.

La actuala ediție a Festivalului național „Cîntarea României" s-au prezentat 564 de formații, față de 320 din anul precedent, cu un număr de 19 552 elevi, care au susținut 154 de spectacole.

Un palmares extrem de bogat și totuși nu pe măsura condițiilor materiale, a potențialului de cadre didactice de care dispune județul Brașov, cum avea să se precizeze atît în referatele prezentate, cît și în discuțiile, schimburile de opinii care au avut loc. Centrate pe dimensiunile valorice ale omului nou, al epocii pe care o trăim, pe care școala este chemată să-l „construiască", într-o atmosferă de angajare plenară, într-un spirit de înaltă responsabilitate, exigență, s-a exprimat voința unanimă a dascălilor de a imprima întregii lor activități valențe noi, superioare.

— Nu ne-am propus să analizăm rezultatele obținute, în detaliu — a subliniat interlocutoarea noastră tov. prof. Cornelia Albu, inspector școlar general al județului Brașov —, care sînt frumoase, dar care nu ne satisfac. De aceea, atît materialele, cît și dezbaterile pe secții am dorit să examineze cu maximă răspundere, prin prisma orientărilor stabilite de conducerea partidului în domeniul învățămîntului, a exigențelor care se impun, într-un spirit critic și autocritic, lipsurile existente în școlile județului nostru și pe această bază să mobilizăm întregul colectiv didactic, toți factorii implicați în actul educațional, ca rezultatele în anul viitor să se înscrie pe linia unei calități noi, superioare, în procesul instructiv-educativ.

Consider că pentru obiectivele educaționale pe care ni le-am propus, **în noul an școlar, este necesar ca în activitatea Inspectoratului școlar, a fiecărei unități de învățămînt, a cadrelor didactice, să se investească mai multă pasiune, dăruire, să se dea dovadă de ingeniozitate, de căutări de soluții, de alternative, totul sub semnul unei înalte responsabilități față de calitatea muncii;** o mai mare exigență față de nivelul de pregătire politico-ideologică și profesional-științifică a educatoarelor, învățătorilor, profesorilor și maiștrilor-instructori, față de atitudinea și comportarea lor atît în școală cît și în societate.

Pentru cunoașterea reală a nivelului de pregătire al elevilor, a posibilităților intelectuale ale acestora, **vom organiza la începutul anului școlar testări;** vom da lucrări de control, chestionare, lucrări practice de laborator și atelier, îndeosebi la clasele de început de ciclu (a V-a, a IX-a și a XI-a), în vederea elaborării unei planificări judicioase a materiei, a folosirii unei tehnologii didactice adecvate, a unei tratări diferențiate a elevilor. În acest scop, avem în vedere și o preocupare mai mare față de „vîrfurile" claselor, în plan metodologic, îndeosebi.

O atenție deosebită vom acorda **optimizării procesului de învățămînt în școlile din mediul sătesc,** asigurarea unei baze materiale corespunzătoare desfășurării unui învățămînt de calitate, perfecționării actului de predare-învățare.

De asemenea, **ne va preocupa în mod susținut învățămîntul seral,** ca de pildă **îmbunătățirea frecvenței, integrarea, într-o mai mare măsură, a mijloacelor moderne în actul de predare-învățare, folosirea, în general, a unei tehnologii didactice specifice acestei forme de învățămînt; aceeași grijă vom acorda învățămîntului profesional, cu toate aspectele pe care le implică creșterea randamentului școlar.** Toate aceste aspecte, ca de altfel întreaga activitate pe care o vom desfășura, se va axa cu predilecție pe **o muncă de conținut,** pe **creșterea valențelor educative, formative ale procesului de învățămînt,** atît în cadrul predării tuturor disciplinelor, cît și în activitățile extrașcolare, astfel încît fiecare acțiune întreprinsă să contribuie efectiv la formarea omului plenar dezvoltat, idealul nobil al societății socialiste".

Militînd pentru realizarea aceluiași deziderat, tov. prof. **Mioara Stancu,** directoarea C.P.D. *ne spune:*

— Prin sistemul de perfecționare metodică —, psihopedagogică a cadrelor didactice, instituit de C.P.D., ne-am propus **să surprindem realitățile din fiecare unitate școlară, ca în funcție de specificul lor să putem veni prompt și eficient în sprijinul educatorilor.**

Aceasta implică **o permanentă muncă de explorare, de cercetare, un spirit de discernămînt în selecția, orientarea și elaborarea tematicii și problematicii activității metodice desfășurate la nivel de școală și județ.** De la cerințele vieții școlare ne proiectăm

activităţile de perfecţionare metodică. Marea diversitate şi densitate a activităţilor impune **o coordonare şi corelare optimă a tuturor factorilor antrenaţi în formarea personalităţii.** Desigur, aceasta impune combativitate împotriva rutinei, inerţiei, delăsării, imobilismului — aş zice **competenţă şi tenacitate**".

„Spiritul revoluţionar trebuie trecut prin proba faptelor, imprimat întregii noastre activităţi, atît la clasă cît şi în societate, în activitatea de zi cu zi, sublinia tov. prof. **Nicolae Dragomir,** inspector de specialitate-ştiinţe sociale. Avem unele rezultate bune, dar sînt departe să ne mulţumească, avînd în vedere ceea ce se cere profesorului de ştiinţe sociale, contribuţia pe care trebuie să o aibă aceste discipline la realizarea unui om nou, cu o conştiinţă nouă. Consider că planul de măsuri propus pentru noul an de învăţămînt va conduce la o dinamizare a întregii noastre activităţi, în lumina amplului sistem unitar de educaţie elaborat de documentele noastre de partid; se va insista mult pe formarea capacităţii de autocunoaştere şi autoformare a elevilor, pe formarea unui spirit de muncă şi viaţă de reală responsabilitate, pe educaţia patriotică şi revoluţionară, pe înţelegerea ştiinţifică a epocii pe care o trăim, numai astfel putîndu-se angaja activ, conştient, la transformarea ei".

Apreciind rezultatele bune obţinute pe linia perfecţionării şi modernizării procesului instructiv-educativ, receptivitatea, fermitatea, spiritul de înaltă responsabilitate de care au dat dovadă cadrele didactice din judeţul Braşov în aplicarea liniei politice a partidului, a tezelor şi orientărilor cuprinse în documentele de partid, în opera secretarului general al partidului, tovarăşul Nicolae Ceauşescu, privind pregătirea forţei de muncă la nivelul actualelor cerinţe ale economiei naţionale, **tovarăşa Rada Mocanu,** adjunct al ministrului învăţămîntului, **a subliniat că aceste rezultate sînt parte integrantă ale împlinirilor învăţămîntului românesc, îndeosebi în ultimii 18 ani, de cînd la conducerea ţării a venit tovarăşul Nicolae Ceauşescu — ctitorul învăţămîntului românesc modern.**

Aşa cum sublinia Domnia Sa, **dispunem astăzi de o bază materială modernă, de condiţii optime de desfăşurarea a procesului de învăţămînt; a crescut calitatea actului de predare-învăţare, reflectate şi prin sporirea numărului de elevi cu note peste 7 şi scăderea numărului celor cu medii la limită.** Un rol important l-au avut, în obţinerea acestor rezultate, şi aplicarea baremelor minime de cunoştinţe.

S-au înregistrat mai bune rezultate în pregătirea elevilor la disciplinele tehnice; a crescut competenţa profesională şi metodică a inginerilor şi maiştrilor, s-au îmbunătăţit an de an programele şi manualele şcolare; există o mai bună îmbinare a teoriei cu practica, aplicîndu-se ferm principiul fundamental al învăţămîntului românesc — îmbinarea lui cu producţia şi cercetarea.

Se folosesc pe scară largă mijloacele moderne de învăţămînt în procesul predării; se manifestă o susţinută activitate din partea cadrelor didactice, conducerilor de şcoli, pentru dotarea şi autodotarea şcolilor (cabinete, laboratoare, ateliere şcolare etc.).

S-a realizat o participare mai largă a elevilor la concursurile şcolare pe obiecte şi meserii, care s-a soldat cu rezultate impresionante, ţara noastră numărîndu-se printre primele ţări din lume.

A sporit numărul elevilor participanţi la cercurile ştiinţifice, la acţiunile Festivalului naţional „Cîntarea României", rezultatele fiind şi aici meritorii.

S-a realizat o mai bună conlucrare între şcoală şi diferiţi factori; un sprijin substanţial acordîndu-l organele comunale, orăşeneşti şi judeţene de partid, învăţămîntul braşovean fiind în eşalonul de frunte şi datorită sprijinului primit din partea organelor locale de partid.

Tovarăşa Rada Mocanu a subliniat că **trebuie să se asigure un mai pronunţat caracter aplicativ disciplinelor fundamentale; să se acorde mai mare atenţie experimentului, cercetării ştiinţifice şi tehnologice, aşa cum s-a subliniat la Plenara Consiliului Naţional pentru Ştiinţă şi Tehnologie din 9—10 iunie** a.c.; **centrul de greutate al cercetării ştiinţifice să se mute în şcoală; colectivele de catedră să-şi propună asemenea teme de cercetare care să vină efectiv cu soluţii utile în rezolvarea problemelor cu care se confruntă şcolile respective. În acest sens, să se atragă mai mulţi elevi în activităţile de experimentare, cercetare.**

Se manifestă, încă, acte de indisciplină, există clase codaşe care nu fac cinste învăţămîntului. Carenţe se manifestă şi în cadrul activităţilor practice, se pierde timpul în unele cazuri. Se impun măsuri eficiente pentru ca aceste activităţi să contribuie efectiv la formarea deprinderilor de muncă la elevi". **O atenţie deosebită trebuie să se acorde pregătirii psihopedagogice a cadrelor didactice, adecvarea metodelor de predare la particularităţile de vîrstă ale elevilor. Să se acorde un mai mare sprijin elevilor care întîmpină greutăţi la învăţătură, prin organizarea mai multor ore de consultaţii, meditaţii.**

Cuvîntul „rebut" trebuie să dispară din învăţămînt. Să se folosească acele modalităţi de lucru care să contribuie la aducerea şi menţinerea elevilor la şcoală; prin modul cum lucrăm cu ei să-i facem să îndrăgească şcoala, obiectele de învăţămînt. Relaţia şcoală-familie să-şi găsească o mai bună materializare în procesul instructiv-educativ.

Să se generalizeze mai mult experienţa valoroasă a cadrelor didactice; simpozionul organizat de Ministerul Educaţiei şi Învăţămîntului şi Uniunea Sindicatelor din Învăţămînt, Ştiinţă şi Cultură, pe tema „Creativitate şi eficienţă în învăţămînt" a contri-

buit la aceasta; etapa a II-a, care se va declanșa în noul an de învățămînt, trebuie să atragă un număr mai mare de cadre didactice.

În cuvîntul său, **tovarășul Marin Enache, prim-secretar al Comitetului județean al P.C.R. Brașov** a dat o înaltă apreciere rezultatelor obținute de cadrele didactice, în procesul instructiv-educativ, subliniind importanța ce revine învățămîntului, în ansamblul social-economic al țării, în pregătirea forței de muncă, la cotele sporite ale cerințelor economiei naționale. Totodată, a adus mulțumiri Ministerului Educației și Învățămîntului pentru sprijinul competent și permanent acordat învățămîntului brașovean.

De asemenea, a apreciat spiritul critic, autocritic, exigențe cu care au fost elaborate materialele consfătuirii, spiritul combativ în care s-au desfășurat dezbaterile, subliniind că s-a pornit de la ideea, realizată pe deplin, de a nu se insista în mod deosebit asupra realizărilor, ci mai ales asupra ce trebuie făcut și cum, prin ce modalități, încît în noul an de învățămînt rezultatele să fie net superioare. Nu trebuie să se admită „rebuturi", „toleranțe", în învățămînt, ci trebuie să se aprecieze la cote exacte, nominale.

Așa cum în domeniul economiei, într-un timp scurt, județul Brașov a obținut rezultate remarcabile, și în domeniul învățămîntului **trebuie să se găsească cît mai repede soluții optime la problemele care solicită finalizare.**

Tovarășul Marin Enache a subliniat că fiecare cadru didactic trebuie să devină un model pentru elevi. Pentru aceasta, este necesar să se țină seama de multe elemente, începînd cu **ținuta, comportamentul, înalta competență profesională și politică** de care trebuie să dea dovadă în întreaga activitate. Numai în felul acesta se cîștigă autoritatea în colectivele cadrelor didactice în care muncesc, cît și în rîndul elevilor, în societate în general — toate recomandările înscriindu-se pe traiectul unei pledoarii pentru o responsabilitate profesională, civică, a cadrului didactic.

Este necesar — **să se folosească la maximum timpul la ore, să se respecte recreațiile elevilor, să se evite supraîncărcarea.** Este adevărat că uneori s-au făcut abuzuri, dar planul de măsuri întocmit de Comitetul județean de partid, în vederea sprijinirii procesului de învățămînt în noul an școlar, a ținut seama și de acest lucru. **Se impune o judicioasă și echilibrată repartizare a sarcinilor pentru fiecare cadru didactic, crearea unui climat sănătos de muncă la nivelul fiecărei unități de învățămînt, de colaborare, stimă și respect reciproc. Să se instaureze ordinea și disciplina la fiecare loc de muncă. Să existe preocupări susținute pe linia creșterii competenței profesionale, politice și metodice a cadrelor didactice. Să nu mai existe cadre didactice cu calificativul „satisfăcător", care aduc mari daune învățămîntului; mediocritatea costă mult societatea: se impune însă ca acestea să manifeste exigență față de propria pregătire și comportare.**

Evaluarea fiecărui cadru didactic să se facă după criterii științifice, valorice. Organele de îndrumare și control să facă mai multe inspecții, asistențe, să ajute mai mult cadrele didactice.

O atenție deosebită trebuie acordată cadrelor de conducere din școli, directorilor. Să fie numite în această muncă cele mai bune cadre didactice, stimate, respectate de colegi, de elevi, oameni care au demonstrat reale calități în activitatea profesională. Să se elimine practica: azi îl numim, mîine îl criticăm. Odată numiți trebuie să existe preocuparea și pentru perfecționarea lor în activitatea de conducere. Trebuie să cunoască și să aplice principiile unei conduceri științifice și în această viziune trebuie pregătiți.

Faptul că învățămîntul brașovean se aliniază județelor fruntașe, printr-o mai bună mobilizare a tuturor factorilor, în noul an de învățămînt, județul Brașov poate să se situeze pe primele locuri și în acest domeniu.

„Învățămîntul brașovean la timpul viitor", iată emblema consfătuirilor cadrelor didactice în acest an, avînd ca postulat creșterea productivității muncii intelectuale, în vederea satisfacerii „cererii de educație". „*Un dialog cu viitorul*"!.

FLORICA POPESCU

Un manual universitar pentru studenții străini*

În CUVÎNT ÎNAINTE", semnat de coordonatorul cărții, Grigore Brâncuș, șeful Catedrei de Limba Română a Facultății de Limba și Literatura Română, se precizează că la baza actualei versiuni au stat cele două manuale apărute anterior: *Limba română contemporană I—III, 1978—1981* și *Limba română, 1981*. Precedate de Cuvînt înainte, Abrevieri și Fonetică, cele 38 de lecții ale *manualului* se încheie printr-un mic compendiu de gramatică, tabele recapitulative și printr-un vocabular român-francez-englez. Manualul urmărește însușirea foneticii (pronunțare și scriere), vocabularului (lexic de bază, organizat în cîmpuri semantice, incluzînd și derivatele), gramaticii (structuri morfomatice, combinări sintactice, topică), frazeologie. În vederea practicării active a limbii de către vorbitorul străin, *materialul este organizat în uni-*

(Continuare în pag. 63)

Asist. univ. dr. DINUȚA MARIN

* Grigore Brâncuș, Adriana Ionescu, Manuela Soromandu, *Manual pentru studenții străini*, E.D.P., București, 1983.

DEZBATERE

Motivaţia — premisă fundamentală în procesul perfecţionării cadrelor didactice

Prof. PETRE BEJENARU
directorul Liceului „Eudoxiu Hurmuzachi"—Rădăuţi

PROFESIA ŞI VOCAŢIA DIDACTICĂ își definesc pe deplin sensul și esența prin cerința de a învăța continuu, ceas de ceas și zi de zi, pentru menținerea și dezvoltarea calității procesului complex și nobil, de transfer al tezaurului de valori științifice, morale și de activitate practică generațiilor care vin.

Perfecționarea și autoperfecționarea, ca un fenomen de combustie internă, continuă, reprezintă o activitate extrem de complexă și de devenire neîntreruptă a omului de la catedră.*

Şcoala, ca subsistem deosebit de complex şi dinamic al societăţii noastre socialiste, deţinînd un rol extrem de important în ansamblul dezvoltării economico-sociale şi spiritual-cetăţenească a patriei, poartă şi trebuie să poarte efigia tendinţei către perfect, prin procesul continuu al perfecţionării întregului personal didactic. Aşadar, *în fiecare şcoală există sau trebuie creat, menţinut şi îmbunătăţit un climat pozitiv al receptivităţii la nou, la noul autentic, al conlucrării deschise între oamenii de şcoală, al cercetării cu instrumente cît mai precise de diagnostic pentru toate realităţile din şcoală, al perfecţionării personalului didactic.* Şcoala românească are un fond minunat de cadre didactice care dau măsura necesară politicii şcolare a partidului şi statului nostru. Dar cînd cerinţele pentru o calitate nouă, superioară, în pregătirea tinerei generaţii cresc şi se multiplică, devine anacronică menţinerea la un nivel constant sau diminuarea interesului unor cadre sau chiar colective de cadre didactice faţă de actul perfecţionării — cel mai propriu atribut al omului de la catedră. Eliminarea unor asemenea stări de lucruri se impune cu necesitate.

Aşa cum se subliniază de către secretarul general al partidului, tovarăşul Nicolae Ceauşescu, în Cuvîntarea la Consfătuirea de lucru pe problemele muncii organizatorice şi politico-educative din 2—3 august a.c. „se impune dezvoltarea şi mai puternică a spiritului critic şi autocritic, analiza temeinică a stărilor negative, a felului cum s-au îndeplinit, într-un domeniu sau altul, sarcinile, recunoaşterea deschisă a lipsurilor — acestea constituind garanţia înţelegerii juste a stărilor de lucruri şi a stabilirii măsurilor necesare pentru îmbunătăţirea lipsurilor, pentru desfăşurarea în bune condiţii a întregii activităţi".

Adoptarea ori propunerea de soluţii înseamnă mai întîi cunoaşterea cauzelor care generează această stare în viaţa profesională a unor oameni ai şcolii.

Din investigaţiile practicate de noi rezultă că aceste cauze sînt multiple şi reclamă o cercetare amplă şi de durată, cercetare care se impune cu deosebire pentru psihopedagogi, pentru Ministerul Educaţiei şi Învăţămîntului şi alte organe de decizie. Aceste cauze se particularizează pe colective de cadre didactice din şcolile primare, generale şi licee pînă la oamenii de la catedră.

De la ignorarea vocaţiei şi aptitudinilor pentru misiunea de educator şi pînă la scăderea tonusului intelectual creativ din preajma pensionării se manifestă diverse cauze temporare (cel mai frecvent) sau de permanenţă, care menţin unele cadre didactice la un nivel constant în perfecţionarea muncii şi deci şi a rezultatelor în pregătirea elevilor. Aşa încît o ierarhizare ar fi dificilă şi nesemnificativă. Socotim mai de interes prezentarea unor cauze şi soluţiile de îmbunătăţire ale actului perfecţionării — unele practicate în activitatea colectivului nostru didactic.

* Vezi şi Constantin Popescu, *Perfecţionarea şi autoperfecţionarea cadrelor didactice, principalii factori de ridicare a eficienţei procesului de învăţămînt*, „Revista de pedagogie", nr. 1/1983.

Învățătorul și profesorul desfășoară munca didactică toată viața și „o profesiune îndelung exercitată provoacă, de regulă, după cum se știe, rutină"[1]. Analizînd atributele profesiei didactice, din punct de vedere al activității nervoase superioare, avem suficiente argumente să reflectăm la formarea de stereotipuri didactice, a unor automatisme de conduită, interpretare sau chiar de evaluare a randamentului școlar. O sferă de activitate aproape întotdeauna aceeași, solicitările receptate stereotip și soluționate mediocru conduc spre o profesionalizare standard și fără orizont. Iată motivația superioară, de raționament, pentru integrarea personalului didactic în procesul permanent al perfecționării pregătirii, dar mai cu seamă al tehnicilor și strategiilor de lucru cu elevii.

În munca didactică, ca de altfel și în alte profesiuni, se formează structuri comportamentale stabile-stereotipuri profesionale de imitație — care determină ani în șir obținerea de rezultate bune. Pe temeiul unor modele psihice, construite pe amintiri trainice a unor dascăli, se făurește sufletește, în primul rînd, o supunere fără rezerve față de o tradiție, un conservatorism care se accentuează.

Aceste deprinderi imitative asigură o anume continuitate peste timp, care duce mult prea departe structuri comportamentale, conduite și eventual concepte care devin în dezacord cu realitățile actuale.

Ne reamintim profesorii noștri nu numai după fizionomia lor, ci, uneori, numai după modul de lucru din clasă, cu noi, după comportamentul profesional („avea obiceiul de a ..."; „la profesorul X orele se desfășurau după următoarea ordine..."; „îmi aduc aminte că întotdeauna profesorul de biologie..." ș.a.m.d.). În marea mobilitate de astăzi — pe plan economico-social, demografic și chiar psihic — nu mai putem realiza pregătirea forței de muncă, a personalității umane pentru o societate nouă, în plină devenire, respectînd sau supunîndu-ne unor tradiții, pietrificînd un anume comportament imitativ în misiunea de educator, utilizînd tipare care au fost cîndva valabile în educație. În zilele noastre „... obiectivele ca și trebuințele sînt în mișcare și e greu să clădești edificiul soluțiilor pe un teren care variază în timp și spațiu"[2], acest teren fiind unul dintre cele cu mare mobilitate în educație. Rezultă, din nou, nevoia înțelegerii perfecționării ca o cerință intrinsecă muncii didactice. „Și perfecționarea începea bine dacă se percepe bine trebuința schimbării care, inițial, devine o mutație mai importantă ca orice inovare"[3]. Socotim extrem de important și de util ca în școală toate cadrele didactice să fie conduse spre deplina înțelegere a acestui adevăr; dacă vom înțelege „moartea permanenței" ruptura cu trecutul privind ritmurile dezvoltării, dimensiunile tranziției vom dobîndi motivația superioară a propriei noastre deveniri continue în profesia de educator al generațiilor tinere.

La absolvirea școlii sau facultății se naște și menține o stare de suficiență în pregătirea cadrelor didactice — cînd de fapt școala învață pe elevii săi cum să învețe și-i dotează cu dorința, voința și deprinderea învățării. Un astfel de sentiment transformat treptat în convingeri devine un element al închistării, imobilității și rutinei cu urmări îngrijorătoare pentru munca vie, complexă și de mare responsabilitate socială, pentru componența practică a științelor educației. Școala este un mediu intelectual deosebit de fertil; popularea vieții colectivului didactic cu informație științifică adecvată, în mod continuu, prin formele de activitate statuate de Legea educației și învățămîntului, recent de Regulamentul școlar și alte acte normative întreține și suscită interesul personalului didactic, face trimiteri spre lucrări recent apărute la diverse edituri, provoacă reflecții și întrebări și conduce spre integrarea în munca proprie a unor concluzii la care au ajuns alți oameni ai școlii. Încercăm să elaborăm recomandări bibliografice tematice, să integrăm în activitatea colectivelor de catedră și studiul adevărurile pedagogice și tehnicile de învățare la care au ajuns practicienii din țară sau de peste hotare, să fertilizăm mereu gîndirea creativă și emulația educatorului, să menținem pe toți membrii colectivului în „șaua progresului".

Sporirea obligațiilor școlare și extrașcolare au diminuat mult bugetul de timp al cadrelor didactice, timp destinat studiului sistematic și aprofundat. Se înmulțesc „inițiativele" locale pentru diverse activități — unele programate ad-hoc — care consumă timp, uneori și bani, fără să contribuie cu ceva la fondul formativ al personalului didactic angajat nemijlocit. În zilele de activitate metodică și perfecționare cadrele didactice sînt convocate în alte localități; la mari distanțe, chiar și în alte județe la acțiuni de 1—2 ore, unele cu valoare îndoielnică, dar cu consumul unei zile întregi și cu acumularea de oboseală fizică și nervoasă ce se va resimți în activitatea instructiv-educativă din ziua sau zilele următoare. Sîntem pentru organizarea și desfășurarea de activități metodice și de perfecționare metodică pregătite, cu forme și mijloace din cele mai actuale, 2—3 pe trimestru școlar, conduse de cadre cu mare competență profesională și politico-ideologică și cu delimitarea unor direcții și conduite clare pentru activitatea instructiv-educativă viitoare, deci cu ecou și elemente de certitudine în munca la clasă. În locul unui „parlamentarism didactic" practicat

[1] Petre Pînzaru, *Convingeri filozofice*. Edit. Albatros. p. 30.

[2] Mircea Malița, *Idei în mers*, vol. II. Edit. Albatros, București, 1981, p. 359.

[3] P. Bejenaru, L. Bejenaru, *Perfecționarea cadrelor didactice — o activitate complexă, concretă și specifică*. în vol. *Perfecționarea activității metodice în școală*, editat de „Revista de pedagogie", 1977. p. 128.

cu vorbe mari, în numele unor deziderate înalte, cu controverse și regizări — toate fiind manifestări sterile pentru fenomenul didactic — *se impun activitățile necesare pentru soluționarea unor sarcini concrete în aplicarea programei și manualului școlar și a acțiunilor politico-educative programate anual și trimestrial.* Noi organizăm activități concrete cu clasa, grupa și cercul de elevi — lecții deschise, activități în cercul pe materii sau tehnico-aplicativ, informări politice, simpozioane pe teme științifice și de educație morală, excursii și vizite, ș.a.; judecăm cu sinceritate și în mod direct valorile și nonvalorile din ansamblul demersului instructiv-educativ și de comun acord adoptăm o anume cale și strategie pentru activitatea viitoare și într-o altă activitate comună confirmăm, ori renunțăm la soluțiile pe care le-am socotit adevărate și de randament. Astfel de activități au prilejuit temele de studiu: „Strategii ale creșterii randamentului școlar în universul lecției didactice" și „Caracterul interdisciplinar al predării-învățării disciplinelor fundamentale în liceu." „Din punct de vedere științific, clasa de elevi și microgrupurile care o constituie reprezintă un obiect de cercetare mai convenabil decît sistemul de învățămînt"[4]. Așadar, *nu întîlnirile și dezbaterile frecvente cu multe cadre didactice și cu prezidii numeroase dau soluții problemelor complexe din clasele de elevi, ci însăși activitatea concretă în clasa sau microgrupul școlar, pregătită și apoi studiată cu competență și obiectivitate, oferă adevăratele rezolvări și soluții pentru fenomenul psihopedagogic în repetare.* Sîntem ajutați pentru matematică de cadrele didactice de la catedra de matematică a Universității „Al.I. Cuza" — Iași, prin acțiunile de patronare, care ar trebui extinse și pentru alte discipline în liceul nostru.

Pentru cadrele didactice din mediul rural, care locuiesc și au gospodărie în comună, au sporit răspunderile economico-sociale, inclusiv în dezvoltarea C.A.P. Participarea personalului didactic la viața culturală și economico-socială a satelor și comunelor este meritorie și firească. Dar aceasta să nu însemne o diminuare a efortului de pregătire și perfecționare în favoarea unor activități gospodărești și social-economice — extrem de importante pentru localitățile rurale. *Este necesar ca personalul școlii să fie apreciat, prețuit și stimat, în primul rînd, pentru ceea ce face în marea menire a pregătirii generațiilor tinere, pentru viața economico-socială și spirituală a satului sau comunei și apoi pentru rezultatele dobîndite în activitățile social-economice.* Instruirea și educarea copiilor și tinerilor pînă în clasa a X-a cu rezultate bune înseamnă pregătirea forței de muncă pentru agricultură și deci participarea cu randament a cadrelor didactice la viața economică și socială viitoare a comunei. Și deosebit de importantă este valoarea muncii de educație în rîndul tineretului școlar din comune în cultul muncii pentru agricultură și zootehnie. Alături de modalitățile și tehnicile tradiționale *se impun acțiuni pentru construirea unei vieți spirituale mai ample și cu conținut care să rivalizeze vieții cultural-educative din orașele vecine, iar problemele de pedagogie și psihologie trebuie soluționate în sensul înrîuririi tineretului să rămînă în comună și să lucreze ca agricultori, zootehniști, mecanizatori* etc. Or, aceste răspunderi cu mari implicații sociale nu se pot soluționa prin predarea agriculturii și mecanizării (de către specialiști care nu au pregătire psihopedagogică și experiență didactică), sau prin diverse măsuri administrative, ci prin *perfecționarea muncii din școala de 10 ani din comună și cu deosebire pe plan formativ, formarea valorilor moral-cetățenești potrivit cu cerințele vieții economico-sociale și spirituale din comuna respectivă.*

Sînt și colective didactice în care dominantele vieții școlare nu au devenit perfecționarea, calitatea muncii de predare-învățare, nivelul realizării personalității umane, gradul de integrare a tineretului în viața economico-socială. Sînt încă preocupate de locuri comune, de probleme mărunte și nesemnificative, se confruntă cu detalii ale unor relații interpersonale și-și fac activitatea în clasă ca orice „funcționar" conștiincios. *Construcția unor relații interumane întemeiate pe valori ale civilizației socialiste, inclusiv relația profesor-elev, presupune dominația omului asupra naturii și asupra forțelor propriei sale naturi.* „A fi stăpîn pe tine înseamnă a fi stăpîn pe dominantele tale."[5] Cultivarea climatului de perfecționare aduce în prim plan cerința de a face din documentare și studiu o dominantă a vieții profesionale a educatorului. Aceasta ține de ingineria conducerii oamenilor, care au ca profesie — știința și practica educației. *Directorul școlar trebuie să fie un om cu dominante cultural-științifice, de mare autoritate morală și științifică și să pretindă cultură, demnitate și perfecționare continuă.*

În actuala organizare cursurile de reciclare sfîrșesc printr-un examen care se încadrează riguros în structura și conduita examenului de an sau de stat (pînă la sistemul cu lucrarea de diplomă — care nu poate fi un examen edificator pentru un viitor profesor); se fac cursuri, lucrări practice, la unele discipline dezbateri, seminarii și apoi se programează examenul la care se trage biletul cu 2—3 chestiuni, se răspunde și se atribuie nota. Și chiar pentru cel mai preocupat profesor de liceu, la zi cu cele mai multe din noutățile domeniului — (cu toate este imposibil) — în

[4] *Orientări teoretico-metodologice și confruntări de idei în pedagogia contemporană*, „Revista de pedagogie", nr. 4/1983, p. 46.

[5] V. Pavelcu, *Cunoașterea de sine și cunoașterea personalității*, Edit. Didactică și Pedagogică, București, 1982, p. 322.

loc să se creeze o stare de așteptare în preajma reciclării, cu dorința și bucuria de a afla și învăța ceva nou și util pentru munca școlară apare un sentiment de jenă și de teamă în preajma unui nou examen. „Cele mai multe aspecte ale perfecționării sînt... percepute de cadrul didactic din perspectiva examenului pe care trebuie să-l treacă"[6].

Cursurile de reciclare încă sînt tributare concepției potrivit căreia profesorii trebuie să participe la cursuri universitare — secvențe din toate disciplinele. Sînt și cursuri cu un grad de generalitate ridicat sau tratează domenii de adîncă specialitate din care nici una din noțiuni, într-o formă sau alta, nu sînt prezente în programele și manualele de liceu. Ca informare credem că astfel de cursuri sînt bune; un profesor nu este profesor adevărat dacă știe cît explică elevilor și explică tot ce știe! Dar *solicitarea unor cunoștințe de mare specialitate la examenele finale balastează economia generală de cunoaștere a unui profesor, angajează eforturi mari de engramare, fără ecouri viitoare pozitive în mai buna instruire a elevilor.* Firesc, cursurile de perfecționare sînt un stagiu teoretico-aplicativ de pregătire a cadrelor didactice în liceele pedagogice și Universități. *Stagiul de pregătire trebuie să pună drept activități de ordinul unu metodele și tehnicile pedagogice ale muncii de predare-învățare-evaluare și apoi cele de informare și documentare științifică în domeniul specialității, probleme generale de pedagogie și psihologie școlară, activități politico-educative în cadrul organizației de pionieri și U.T.C.* (teoretic și aplicativ), *organizarea și conducerea științifică a școlii, conlucrarea școlii cu familia și organizațiile de copii și tineret* ș.a. Prin valorile conținutului și prin cele dezvoltate de conduita metodico-pedagogică de transmitere, ele au menirea să stimuleze activitatea de cunoaștere și de promovare a unei strategii de autentică valoare în munca școlară. Această formă de pregătire devine cu randament dacă provoacă o largă deschidere pentru punerea în mișcarea a forțelor proprii, determină căutări și dorința de mai bine în munca proprie și dacă oferă cîteva instrumente de mare certitudine în munca instructiv-educativă. Și dacă aceste resorturi lăuntrice au fost bine puse în mișcare, coroborat cu o emulație constantă spre perfecționare din colectivul școlii, combustia internă pentru o muncă de calitate poate dura și mai mult de 5 ani, cît este durata între două reciclări consecutive, făcînd posibilă o modificare a acestor date: în loc de „din 5 în 5 ani" să fie „din 8 în 8 ani, bunăoară, cu sensul „din zi în zi". *Sîntem convinși că nu mulțimea cursurilor, activităților metodice sau frecvența reciclării conferă noi dimensiuni calității pregătirii cadrelor didactice, ci în primul rînd rodirea lor în personalitatea acestor oameni zilnic cu cartea în mînă.* Un bun stagiu de pregătire poate deveni, și ar fi ideal să devină, un stagiu permanent, argumentul și garanția unui învățămînt de calitate.

Într-o sinteză ordonatoare, iată care sînt **soluțiile propuse de noi pentru optimizarea procesului de perfecționare și autoperfecționare:**

1) Recrutarea, pregătirea și formarea în Liceul Pedagogic și Universitate a personalului didactic cu vocație, aptitudini și capacitatea de a învăța toată viața. *Se impun* în acest domeniu extinse *cercetările, inclusiv elaborarea tehnicilor de testare a elementelor înnăscute de comportament și a celor ce pot fi dobîndite, implicate de profesia de educator în școală.* Avem în vedere și cadrele pentru cultura tehnică și instruirea practică, care au devenit profesori sau maiștri-instructori, doar printr-un act juridic. Iar perfecționarea acestor cadre a preluat-o Institutul Politehnic, care nu s-a ocupat niciodată în istoria sa de pedagogie și psihologie. *Școala nu desfășoară o activitate științifică, ci una metodico-pedagogică și cultural-științifică, de unde și cerința pregătirii cadrelor didactice în acest con de lumină pedagogică.* „Nu e suficient să fie adaptate structurile educative la introducerea unor noi tehnologii. Trebuie pregătiți profesorii..."[7] Și această pregătire nu poate fi lăsată numai pe seama activității din școală și a cursurilor de perfecționare; *pregătirea pentru profesia de profesor trebuie realizată prin multă pedagogie și practică pedagogică în timpul cursurilor universitare. Se impune* deci, *reconsiderarea rolului și locului pedagogiei și psihologiei în universitate,* cu rol decisiv în formarea viitorilor profesori.

2) *Evidențierea și convingerea tuturor cadrelor didactice privind deplina concordanță dintre gradul de pregătire și perfecționare a muncii proprii și rezultatele în instruirea generațiilor de elevi — exprimate în gradul lor de integrare socio-profesională și familială. Formele colective ale activității metodice trebuie să aibă sobrietate, un conținut dens și de valoare.*

3) *Evaluarea echitabilă a tuturor rezultatelor muncii instructiv-educative, întemeiată pe criterii științifice și cu un grad maxim de obiectivitate pentru fiecare învățător și profesor.* Subiectivismul, favoritismul, pseudocriteriile în evaluarea și în prețuirea muncii dezvoltă relații interumane de microgrup lipsite de respectul pentru muncă — cu tendința formării unor grupări în afara colectivului matricial. *Respectul pentru muncă mereu prezent în viața școlii provoacă și o motivație adevărată, superioară pentru tinerețea acelui mare sentiment*

(Continuare în pag. 57)

[6] Emil Păun, *Perfecționarea cadrelor didactice — un tip specific de educație a adulților*, „Revista de pedagogie", nr. 2/1976, p. 42.

[7] Edgar Faure, *A învăța să fii* Edit. Didactică și Pedagogică, București, 1974, p. 276.

PUNCTE DE VEDERE

Terminologia pedagogică

Dr. MIRCEA ȘTEFAN

EXISTĂ ASTĂZI O PROBLEMĂ A TERMINOLOGIEI PEDAGOGICE. Două din multiplele ei aspecte sînt mai vizibile. Primul: *dificultatea resimțită de mulți pedagogi a se exprima în limbajul imprecis, care estompează distincțiile și diluează ideile, propriu pedagogiei curente.* Al doilea: *dificultatea pe care o întîmpină unele cadre didactice în a descifra lucrările a căror terminologie nouă depășește limbajul pedagogic curent Există o alergie față de vechea terminologie pedagogică și o alta față de cea nouă.*

NECESITATEA CREĂRII TERMENILOR NOI

Procesul de creare a unor termeni noi, aflat în plină desfășurare, este determinat de însuși progresul accelerat al pedagogiei contemporane. Constituirea unui sistem conceptual și propozițional mai riguros impune un limbaj din ce în ce mai precis, care să înlăture ambiguitățile. Chiar cînd pare dificil, acest limbaj nu este o piedică ci un ajutor în însușirea și aplicarea tezelor noi privind educația. Desigur, numai în măsura în care este într-adevăr necesar, adecvat ca formulare și explicat limpede celor care vor fi beneficiarii ideilor noi.

La termenii „pedagogie socială" (P. Natorp, 1899) și „învățare socială" (Miller și Dollard, 1941) s-a adăugat în ultimul timp „învățare societală" (folosit la noi mai ales în lucrări ale lui M. Maliția). Este necesar acest nou termen? Da, pentru a se exprima ideea nouă că nu numai indivizii dar și societatea învață.

La termenii „planificare" și „programare" s-a adăugat și este mult utilizat termenul „proiectare". El este necesar pentru că se referă nu numai la o repartizare a conținutului învățării ci la întreaga strategie pedagogică prin care inducem activitatea de învățare, orientată spre obiectivele educaționale.

Termenii „învățămînt modular" și „modularitate" (R. Titone, L. D'Hainaut, A. Cazacu, I. Neacșu ș.a.) sînt necesari pentru a desemna o concepție care încearcă să depășească liniaritatea învățării cumulative, preconizînd o dezvoltare în spirală, într-o ordine ciclică și reversibilă a operațiilor.

Termenul „structură poziționlă" (L. Vlăsceanu, 1976) este necesar pentru a consemna distribuția pozițiilor membrilor unui grup și efectele ei formative.

Strategia elaborării prealabile a operațiilor necesare pentru însușirea noilor cunoștințe este desemnată prin termenul „anticipare operațională" (P. Popescu-Neveanu, 1962).

Luarea în considerare a contextelor învățării a făcut să capete semnificație pedagogică termenii „context" (M. Maliția), „contextualitate" (R. Titone), „contextualizare" și „context de conștientizare" (L. Vlăsceanu).

Literatura noastră pedagogică ne oferă multe alte exemple de creare de termeni noi: complexiuni de „învățare" (P. Apostol, 1969), „programare structurală" (N. Radu, 1970), „dialog plurirelațional" (Miron Ionescu, 1980) ș.a. Pentru diferențieri în cadrul conceptului de motivare se folosesc termeni ca „supramotivare", „submotivare", „remotivare", „demotivare", „metamotivare" (I. Neacșu 1978).

Ni se par discutabili termeni ca „educatologie" (G. Maccia,) care ar fi studiul proceselor de educație în cadrul școlii, „didaxologie" (E. de Corte), care ar trebui să înlocuiască „didactica" sau distincția dintre „pedagozofie" și „pedagogistică" (H. Frank). Se dovedește viabil termenul „matematică", referitor la studierea comportamentului elevului în timpul învățării, la „mateme" ca unități de învățare.

În ciuda multor inadvertențe, tendința creării unor termeni noi merită să fie prețuită. Ea răspunde unei cerințe obiective. Noile denumiri sînt catargele îndrăznețe cu care pedagogia se avîntă în larg. Multe vor rezista. „Cîte oare le vor sparge vînturile, valurile?".

TRANSFER DE TERMINOLOGIE

Pe lîngă crearea de termeni noi, constatăm și transferul de termeni din limbajul altor discipline. De unde se ia? Mai ușor ar fi de spus unde nu se ia. S-au împrumutat termeni din sociologie, praxiologie și antropologie, din teoria informației și cibernetică,

din logică și semiotică, din știința conducerii, teoria normelor, teoria generală a sistemelor etc. Dacă în urmă cu cîteva decenii se încerca traducerea limbajului pedagogic în limbajul fiziologiei activității nervoase superioare, mai recent s-a încercat traducerea în limbaj logico-matematic sau cibernetic.

Transferul de terminologie este într-o anumită măsură firesc în condițiile colaborării interdisciplinare; el exprimă extensiunea metodologiei cercetării și a rezultatelor ei de la un domeniu de cunoaștere la altul. Termeni ca „feed-back", „algoritmizare", „redundanță" și mulți alții precizează formulările pedagogice și le îmbogățesc conținutul. Nu trebuie să ne facem însă iluzia că problemele pedagogice se vor rezolva prin traducerea în alt limbaj. Cum bine s-a spus, transferul direct al unor accepțiuni ale învățării din biologie, cibernetică și alte domenii „este înșelător și susceptibil de erori considerabile" [*1*, p. 24]. Colaborarea e necesară dar progresul pedagogiei depinde înainte de toate de analiza explicativă și predictivă a muncii educative, formulată în propriul nostru limbaj. Iar abuzul de formulări și formule împrumutate degenerează pînă la urmă într-un snobism reprobabil.

„OPERATORII"

Un exemplu de proliferare terminologică ni-l oferă marea familie a „operatorilor". Din matematică, trecînd prin logică, cibernetică și psihologia gîndirii, termenul „operator" a ajuns în domeniul educației. Este folosit într-un mod care lasă impresia unei personificări sau „reificări" a instrumentelor gîndirii.

La ce sînt buni operatorii? La orice. La discriminare, conceptualizare, explorare, corelare, evaluare, la analiză și sinteză, la codificarea mesajelor, la formularea ipotezelor; există chiar „operatori de învățare". Mai concret, pot fi „operatori": un criteriu (cu care alegi), o regulă (pe care o aplici), o definiție (cu care identifici), o metodă, o deprindere, un principiu, un algoritm, un atribut etc. Ba chiar și trebuințele, valorile, convingerile, care sînt „operatori psihoafectivi" [*2*, p. 164—170).

Termenul „operator" pare a fi inevitabil. Alta este însă problema pe care vrem s-o semnalăm. În diferite lucrări, operatorii capătă denumiri speciale după operația pe care o condiționează. Întîlnim astfel termenii: „integratori", „discriminatori", „indicatori", „organizatori", „definitori", „coordinatori", „comparatori", „traductori", „selectori", „colaționatori" și chiar „distractori" și „aproximatori", „descriptori" și „identificatori".

Apoi totul se combină. Unii indicatori sînt predicatori. Unii organizatori sînt comparatori. Unii comparatori sînt diferențiatori. Mai recent au apărut și „coordinatori de operatori" [*3*, p. 236].

Cum să ieșim din acest hățiș terminologic? Cu ce „operatori"?

NEAJUNSURILE POLISEMIEI

Una din sursele dificultăților în receptarea textelor pedagogice o constituie omonimia. Mai mult decît în alte discipline, există termeni multisignifianți, al căror înțeles se stabilește contextual.

„Intuiție" se poate referi la învățarea pe cale senzorială (vechiul principiu al intuiției) dar și la o cunoaștere spontană prin care „intuim" adevărul (la Bergson, gestaltiști, Polya ș.a.)." „Inducție" desemnează calea gîndirii de la particular la general dar și determinarea unui comportament; se poate spune, de exemplu, că metodologia didactică integrată „induce comportamente de învățare tehnică..." [*1*, p. 405]. Pricepere echivalează cu înțelegere dar vorbim și de „priceperi" în sensul transpunerii cunoștințelor în acțiune (înainte de a interveni automatizarea, care le transformă în deprinderi). Pe lîngă înțelesul de argumentare logică „demonstrația" denumește și o metodă didactică, bazată pe prezentarea materialului intuitiv.

La aceste omonime mai vechi se adaugă mereu altele noi. Termenul „modelare" păstrează înțelesul de modelaj (modelarea lutului sau a personalității) dar a căpătat și sensul didactic de învățare prin raționament analogic, pe baza unor modele obiectuale, figurale sau abstracte. În învățarea socială, același termen semnifică modificarea comportamentului prin imitarea unor modele umane de prestigiu („modeling principle"). Se vorbește și de „modelarea învățării" sau „modelarea acțiunii educaționale" în sensul structurării ei după un „model" sau concepție asupra învățării.

Termenul „structură cognitivă" are accepția de sistem al cunoștințelor unei persoane dar este folosit și pentru a desemna activitatea gîndirii, acțiunile mintale.

Termenul „construct" (G. Kelly, 1955), în ciuda preciziei lui, este folosit de unii autori în sensul general de „concept".

Termenul „situație educațională" este folosit în sensul de situație existentă și în cel de situație deliberat creată de educator în sensul de cadrul general al acțiunii educaționale și în cel de element al strategiei didactice precum și în alte sensuri.

Omonimia se creează sub ochii noștri, prin extensia sau modificarea accepțiunilor unor termeni. Ne oprim la un exemplu. Cînd D. Todoran a folosit, în 1946, în a sa „Introducere în pedagogie", termenul „cîmp educativ", acesta avea un singur sens: complexul structural și funcțional al forțelor obiective și subiective care determină dezvoltarea. P. Apostol echivalează acest termen cu „situația educațională" [*4*, p. 121, 123, 147]. L. Vlăsceanu conferă aceluiași termen următorul înțeles: „Cîmpul

educațional se referă la practicile ce se desfășoară în cadrul unei structuri poziționale și la codurile care fundamentează sau orientează aceste practici" [5, p. 46]. Cele trei sensuri se interferează dar, cel puțin parțial, apare omonimia.

Tot astfel s-ar putea urmări evoluția termenului „etos pedagogic" de la B o u r d i e u și P a s s e r o n care l-au creat în 1970 la L. V l ă s c e a n u — „sistemul de coduri care fundamentează principiile și strategiile de acțiune ale profesorilor" [5, p. 193] — și la D. L a w t o n [6, p. 118]. Sîntem departe de vechiul sens al „etosului", care se referă aproape exclusiv la valori morale.

FENOMENE DE SINONIMIE

Ne oprim acum la cazurile, adesea derutante, ale identității sau proximității sensurilor unor termeni diferiți ca formulare. „Feed-back"-ul mai este numit „conexiune inversă", „retroacțiune", mai rar „alimentare recurentă" (R. M u c c h i e l l i) sau chiar „micromatemă de control" R. T i t o n e). Citim despre obiective operaționale, comportamentale și performative, dar cei trei termeni înseamnă același lucru, după cum a arătat și R. G a g n é. Se folosesc, cu înțeles aproape identic, termenii „stil pedagogic", „stil educațional", „stil profesional-didactic", „stil de predare" ș.a. La fel se întîmplă cu „educație nonșcolară", „educație informală", „educație nonformală".

Riscul este evident: încărcarea inutilă a memoriei cu termeni care par diferiți dar au același înțeles.

De situațiile de sinonimie se fac uneori vinovați traducătorii. Același termen din Dewey este tradus ca educație progresivă, progresistă sau progresivistă. Un termen din A u s u b e l este tradus „organizatori prealabili" sau „structuranți anteriori".

O altă cauză o vedem în tendința de a se înlocui termeni uzuali, încă necesari, cu alții, noi. Un proiect de Programă de pedagogie ne-a demonstrat că se pot elimina chiar termeni, considerați probabil depășiți, ca „proces de învățămînt" și „didactică" [7, p. 51—54]. Ne-am obișnuit să spunem „verigi" sau „momente" ale lecției („treptele" avînd iz herbartian) dar iată că mai multe lucrări recente ne cer să le numim „evenimente". De ce? Pentru că așa s-a tradus „events" (din R. G a g n é), care n-are însă înțelesul specific din limba noastră (întîmplare de o importanță deosebită). G a g n é nu revoluționează structura lecției ci mai curînd sintetizează experiența ei îndelungată; sugestiile lui (unele criticate azi chiar în S.U.A.) nu ne obligă pe noi să ne schimbăm terminologia. Chiar dacă unele sînt utile.

Este necesar să concepem mai rațional planul lecției dar pentru aceasta nu trebuie neapărat să-i spunem „proiect" sau „scenariu" (metaforă pe care unii au luat-o în serios). Nu rezolvăm problema principiilor dacă le spunem „coduri". Dificultățile educației nu se înlătură mai ușor dacă le numim „zgomote". Unii pedagogi îl denumesc pe elev „actor", „sistem instruibil", „receptor" sau chiar... „client". Nici dascălul, care în limbaj pavlovist devenise „excitant complex", nu scapă ușor: acum ar fi „mecanism instructor", „emițător", „agent" (școlar), „tehnolog al procesului de învățămînt".

Schimbarea denumirilor nu schimbă natura lucrurilor, așa cum credeau primitivii. Procedeele lui Marius Chicoș Rostogan tot dogmatice rămîneau, chiar dacă el le numea „metoaghe intuikive". Un plan de lecție prost nu cîștigă nimic dacă-l botezăm „proiect de tehnologie didactică". Să nu ne grăbim să aruncăm peste bord termenii care au „vina" de a fi „tradiționali". Lupta pentru o nouă calitate în învățămînt nu începe la nivelul terminologiei.

OPINII CONCLUZIVE

1. Nu ne putem mărgini la vechea terminologie pedagogică, în parte confuză prin imprecizia termenilor. Dezvoltarea terminologiei este un proces necesar, prin care se consemnează noile cuceriri și se pregătesc viitoarele progrese ale științei educației. Pentru conceptele noi este preferabil să creăm termeni noi decît să provocăm omonimie prin schimbarea sensurilor unor termeni existenți.

2. Raporturile pedagogiei cu alte discipline duc în mod firesc la preluarea unor termeni care desemnează idei noi. Dar aceasta fără a considera că pedagogie este o simplă aplicare a rezultatelor altor domenii și nici că limbajul pedagogic trebuie „tradus" în alte limbaje.

3. Inaccesibilitatea terminologiei înnoite este o falsă problemă. Orice cadru didactic poate învăța (sau reînvăța) ceea ce îi este necesar, prin formele de perfecționare și autoperfecționare existente; contactul cu noul va fi chiar un stimul. Se pune însă problema reală de a se selecta ce este cu adevărat necesar și a se înlătura încărcătura inutilă.

4. Evoluția terminologiei pedagogice nu justifică tendința unor autori de a se exprima într-un limbaj criptic, indescifrabil dar epatant, amintind de „prețioasele ridicole" ale lui Molière. Limbajul nu are rolul de a ascunde înțelesurile. Adevărata mîndrie a unui pedagog este de a fi pe deplin înțeles.

5. Sînt multe probleme terminologice dificile dar ele pot fi rezolvate prin consens. Iată un exemplu. Denumirile „obiectiv", „scop", „finalitate" erau, practic, sinonime, fapt remarcat și de N a d i a N i c o l e s c u [8, p. 59]; a apărut însă necesitatea unei diferențieri a țelurilor după gradul de generalitate și cei trei termeni au căpătat sensuri diferite, convenite în documente UNESCO [9, p. 10]. Cu atît mai mult sînt posibil

astfel de convenții la nivelul unei țări. Publicațiile pedagogice pot juca un rol important în această privință.

BIBLIOGRAFIE

1. „*Învățămînt, producție, cercetare*" (coord. L. Vlăsceanu), București, E.D.P., 1981.
2. „*Programe de învățămînt și educație permanentă*" (coord. L. D'Hainaut), București, E.D.P., 1981.
3. J. Drévillon, „*Pratiques educatives et développement de la pensée operatoire*", Paris, P.U.F., 1980.
4. P. Apostol, „*Educația și pedagogia în perspectivă operațională*", București, E.D.P., 1969.
5. L. Vlăsceanu, „*Decizie și inovație în învățămînt*", București, E.D.P., 1979.
6. D. Lawton, „*An Introduction to Teaching and Learning*", London, Hodder and Stoughton, 1981.
7. „Revista de pedagogie" nr. 3/1981.
8. „Revista de pedagogie" nr. 6/1983.
9. „Thesaurus de l'éducation", UNESCO, 1979.

Probleme ale perfecționării didactice

IOAN C. ROMAN

CU CÎTVA TIMP ÎN URMĂ, unul dintre distinșii noștri didacticieni semnala, ca pe un fenomen nefiresc, faptul că „numărul celor care nu-și însușesc cunoștințele conform programei crește pe măsură ce înaintăm spre anii mari de școlarizare[1]. Ca apoi, pe baza unei cercetări de durată, să facă observația că în școli se depun eforturi mari și de bună credință, dar că, deocamdată, există o discrepanță între aceste eforturi și rezultatele ce se obțin[2]. Evident, cauza principală este căutată în neajunsurile procesului didactic și autorul vine cu o soluție demnă de reținut și de generalizat — adoptarea și adaptarea „modelului însușirii depline". Putem observa că înlăturarea celor două fenomene negative menționate mai sus constituie nodul gordian al perfecționării didactice, încît se ridică întrebarea: de ce activitățile incluse în numitul „model" (feedback-ul, operaționalizarea obiectivelor, diferențierea, motivația și evaluarea), care sintetizează aproape întreaga didactică modernă, nu au fost introduse eficient pînă acum în practica școlară, căci în ultimii 20 de ani ele au constituit idei de foarte largă circulație? În legătură cu această probelmă dorim să discutăm în continuare.

Să luăm ca punct de plecare faptul că orice învățător sau profesor, chestionat fără o pregătire prealabilă, este în măsură să reproducă aproximativ complet și exact *repertoriul* de idei ale didacticii moderne, cît și teoriile din care ele descind. Aceasta atestă existența unei *mișcări de idei* necesară oricărui progres pedagogic, cît și utilitatea cercetărilor și scrierilor de didactică, autohtone și traduse. Dar întrucît aceste idei nu au fost introduse în practica școlară decît sporadic, înseamnă că ele sînt *cunoscute, nu și asimilate*. Fenomenul este întîlnit și în alte țări și pînă la un punct este explicabil și normal, căci el ține de modul în care personalul didactic intră în contact cu informația pedagogică nouă.

În școli și facultăți viitorii învățători și profesori își însușesc un *sistem didactic*, bun sau rău, dar închegat. La noi acesta a coincis decenii de-a rîndul cu cel moștenit (herbartian) și tocmai de aceea ulterior era consolidat, adesea pînă la osificare, prin practica la catedră și prin amintirile din viața de școlar. A fost și este rostul pregătirii pedagogie ulterioare (continue) de a preveni acest neajuns și de a asigura perfecționarea procesului didactic. În genere însă, unui învățător sau profesor, aglomerat cu sarcini școlare, sociale și familiale nu-i sînt la îndemînă nici timpul și nici mijloacele de informare spre a citi și a ști tot ce se scrie în didactică. El va *colecta* informații din cărți, reviste, conferințe etc. fără să le poată închega într-un sistem pentru că aceste informații provin din surse nu numai bogate și variate, ci și disparate și adesea contradictorii, pe care arareori are posibilitatea de a le străbate pînă la capăt, sistematiza, compara etc. El ajunge astfel relativ ușor la un *repertoriu de idei, dar nu la un sistem*. Neavînd această calitate, *ideile noi vor ricoșa mereu, de îndată ce vor fi raportate la sistemul didactic practicat*. Iar acesta este cel învățat în școli și facultăți (și moștenit) și care, printre altele, are **două caracteristici** puternic înrădăcinate în mentalitatea comună:

1. **Prima este convingerea cvasiunanimă că rostul esențial al liceului, dacă nu și al gimnaziului, este pregătirea pentru învățămîntul superior.**

În virtutea tradiției, cît și a faptului că în adevăr liceul trebuie să pregătească și pentru intrarea în învățămîntul superior, toți elevii din clasele V—XII sînt supuși acelorași programe, manuale și procedări didactice, ca și cum toți ar trebui să se prezinte la admiterea în facultăți, dacă nu chiar și la olimpiadele internaționale. Dar pe măsură ce elevii cresc, motivația pentru această formă de organizare a învățămîntului liceal scade, pentru că pe de o parte ei intuiesc că în mod obiectiv numai un număr mic de tineri vor accede la învățămîntul superior, iar pe de alta pentru că „între solicitările profesionale reale sau potențiale și domeniile de cu-

noaștere transmise școlar nu există, cel mai adesea, concordanțe, firești, ci paralelisme marcante"[3]. În aceste condiții este, dacă nu firesc, cel puțin explicabil ca „numărul celor care nu-și însușesc cunoștințele conform programei să crească pe măsură ce înaintăm spre clasele mari de școlarizare".

Existența profilelor profesionale nu poate înlătura acest neajuns. Nu pledăm pentru profesionalizarea fără un fond cultural-științific adecvat, ci pentru *schimbarea motivației* în învățămîntul gimnazial și liceal. Iar aceasta înseamnă nu noi îndemnuri pentru învățătură sau sporirea numărului de discipline și activități practice, ci posibilitatea, pentru fiecare elev, de a opta pentru clase și programe care conduc sau care nu conduc spre învățămîntul superior. La noi problema egalității șansă nu se pune ca în Occident, unde structurile sociale antagoniste creează dificultăți specifice, dar nici nu trebuie interpretată în spiritul egalitarismului mic burghez. Probabil că va trebui să procedăm invers: nu să-i supunem pe toți unor programe care conduc spre învățămîntul superior, ci să introducem programe adecvate scopului liceului de masă, ca școală secundară de pregătire a forței de muncă, iar cei care vor să muncească mai mult să o facă prin forme speciale (facultative). Deocamdată obsesia învățămîntului superior paralizează orice încercare de înnoire didactică sau cel puțin o canalizează pe același făgaș steril a aglomerării și concentrării programelor și manualelor și al solicitării excesive a procedeelor expozitive și de memorare.

Eliberarea liceului de această obsesie va da atracție și prestigiu profesiunilor medii, iar pentru disciplinele fundamentale și de cultură generală ar permite elaborarea unor forme de predare-învățare degajate, mai antrenante și mai eficiente în raport cu necesitățile pregătirii pentru educația permanentă.

2. **A doua caracteristică esențială a actualului sistem didactic este convingerea că școala trebuie să asigure predarea-verificarea, învățarea urmînd să se realizeze acasă, fără asistență pedagogică și pe răspunderea elevului.**

Obligați de mulțimea temelor din programă și convinși de valoarea imbatabilă a metodei, o bună parte din profesori practică predarea tip prelegere începînd chiar din clasa a V-a și verificarea „la sînge", stipulînd totodată obligația absolută pentru elevi de a învăța acasă. Iar dacă aceștia nu învață și rezultatele nu sînt pe măsura predării, socot că de vină este oficialitatea școlară, care a interzis repetiția. (Este drept că sînt clase care, deși instruite după această metodă, intră cu tot efectivul în învățămîntul superior, dar atunci este vorba de clase selectate prin examene severe de treaptă și adesea de un număr mare de preparatori în spatele elevilor).

Există și un grup al entuziaștilor, care, de îndată ce află o idee nouă, o aplică o dată, de două ori, dar văzînd că nu se produce nici o minune, renunță și îngroașă din nou rîndul celor dintîi. O altă categorie de profesori, probabil cea mai numeroasă, nebeneficiind de elevi cu părinți grijulii sau selecționați sever etc. utilizează ca metode de bază explicația și demonstrația. Ei sînt foarte conștiincioși și speră să răzbească problema prin tenacitate. Explică mereu și pe măsură ce elevii nu știu, explică și demonstrează tot mai mult, în speranța că astfel se va prinde ceva de capul lor pînă la urmă. *În aproape toate cazurile se contează deci pe învățarea acasă.* (Învățarea în clasă se realizează sporadic și atunci de cele mai multe ori sub forma unor lecții dialogate, în care 5—6 elevi răspund în cor la întrebările profesorilor, restul rămînînd la fel de pasivi ca la o predare obișnuită). Ar trebui însă să ne întrebăm: dacă adulții nu au asemenea interese cultural-științifice abstracte, fără finalizare, elevii adolescenți le pot avea? Și dacă adulții au luptat pentru ziua de muncă de opt ore, putem cere elevilor ca după programul școlar de 5-6 ore să mai învețe zilnic acasă tot atîta sau și mai mult?

Învățarea acasă a fost specifică școlii secundare de selecție. Ea nu este proprie școlii de masă, unde perspectiva selecției prin eliminare nu poate avea forța motivațională de odinioară. Sînt și vor fi întotdeauna elevi care învață acasă și încă foarte bine, dar numărul lor este mic. Iar unele caracteristici ale societății moderne (atracțiile urbanistice, navetismul părinților, munca în tură etc.) cît și lipsa asistenței pedagogice fac numărul lor să scadă. De aceea *toate direcțiile de didactică modernă se întîlnesc în ideea că învățarea de bază trebuie să se producă la școală. În acest timp însă școala noastră continuă să conteze masiv pe învățarea acasă*, pe care elevii o resping. În această situație este destul ca elevii să nu învețe lecția acasă și toate activitățile presupuse de modelul lui J. Carrol sau modelul Nuffield sau ori care altul rămîn neputincioase. *Devine astfel explicabilă și cea de a doua observație invocată la începutul acestor pagini — discrepanța dintre eforturile mari și de bună credință ale personalului didactic și rezultatele modeste sau slabe care se obțin.*

*

Cum s-ar putea înlătura această dublă situație negativă?

Am văzut că ideile didacticii moderne, îndelung verificate practic și experimental, nu sînt asimilate pentru că nu se constituie în *sistem. Pentru aceasta ar fi necesar un manual de pedagogie, care să sintetizeze studiile și cercetările de didactică modernă și care să fie folosit ca manual oficial în școli și facultăți.* Să amintim că lucrări cum sînt „Perfecționarea lecției în școala modernă" (coord I. Cerghit, 1983), „Didactica" (coord D. Salade, 1982), „Învățămînt frontal

învățămînt individual, învățămînt pe grupe" (V. Tîrcovnicu, 1981) sau lucrarea noastră „Lecții în spiritul metodelor active" (P. Popescu și Ioan Roman, 1980), sînt lucrări de informație, de referință etc. indispensabile progresului didactic, dar care nu au autoritatea oficială pentru a impune un nou sistem, valabil pentru cadrele didactice și pentru inspectori. Într-un învățămînt etatizat și centralizat ca al nostru, o asemenea autoritate o poate avea numai un manual, care să apară ca ghid al tuturor. Actualele manuale și cursuri de pedagogie s-au străduit să prezinte în rezumat toate discuțiile, curentele, controversele, dar lasă în mare măsură ca decizia să o ia cititorul. Ele sînt manuale înnoite, nu noi, încît viitorilor învățători și profesori li se oferă tot vechiul sistem didactic, bazat pe predare-verificare și învățare acasă, ceea ce înseamnă că situația semnalată la începutul acestui studiu va continua.

Cît privește oficialitățile școlare, ele au fost foarte active în a propaga noile idei didactice, dar, cu rare excepții, au rămas în expectativă ori s-au rezumat la sugestii prudente cînd a fost vorba de decizii. La rîndul lor, prudenți și ei, învățătorii și profesorii vorbesc despre lecții de *predare-învățare* (termenul s-a generalizat), dar practică în continuare, cei mai mulți, vechea lecție de predare-verificare, cu învățarea acasă. În aceste condiții inspecția școlară rămîne să se desfășoare după experiența și bunul simț al fiecărui inspector, căci nu există un număr de norme unanim admise ca obligatorii, la care să se raporteze ambele părți. Încît nu o dată cadrele didactice se interesează de preferințele inspectorului anunțat, spre a-i pregăti tipul de lecție pe care o dorește.

Putem conchide că, datorită efortului susținut al cercetării didactice, în prezent există suficiente idei și modele de activitățiverificate care să permită *creșterea* numărului de elevi care își însușesc cunoștințele conform programei pe măsură ce înaintăm spre anii mari de școlarizare, cît și înlăturarea discrepanței dintre munca devotată a personalului didactic și rezultatele care se obțin. Dar pentru introducerea efectivă a acestor idei și activități în practica școlară este nevoie, pe de o parte, de elaborarea unor forme structuri și motivații specifice școlii secundare ca școală de masă sau de pregătire în principal a forței de muncă de nivel mediu, iar pe de alta de introducerea, în mod oficial, a unui sistem didactic bazat pe învățarea în clasă ca verigă fundamentală a întregului proces de învățămînt. În acest scop, un nou manual de pedagogie, care să depășească nivelul discuțiilor și să vină cu un număr de principii, norme, directive și modele clare și admise ca oficial, deci valabil și obligatoriu pentru toate părțile — se impune ca o necesitate de prim ordin.

[1] Vasile Bunescu, *Orientări în didactica contemporană*, „Revista de pedagogie", nr. 6, 1980, p. 18.

[2] Vasile Bunescu, *Cercetări privind eficacitatea procesului de învățămînt*, „Revista de pedagogie", nr. 6/1983, p. 9.

[3] Lazăr Vlăsceanu, Viorel Nicolescu, *Modelul Nuffield al organizării interdisciplinare a învățămîntului*, „Revista de pedagogie", nr. 3/1983, p. 56.

Motivația-premisă fundamentală

(Urmare din pag. 51)

omenesc — sentimentul utilității, valorii și muncii bine făcute. La acordarea gradelor didactice, în sistemul de perfecționare, să se ia în calcul în primul rînd preocuparea cadrelor didactice pentru pregătire și rezultatele reale în munca cu elevii în școală.

4) Școala ca memorie și perspectivă a unui popor, ca fenomen de cultură și civilizație, prin activitatea vastă și diferențiată pe palierele ei formează o anumită configurație a comportamentului, chiar și în colectivul didactic. *Căutările, preocuparea pentru ceea ce este nou și de randament în munca didactică, neastîmpărul în diagnosticul, terapia și tratamentul oricărui fenomen psihopedagogic iradiază în colectivul didactic, angajează și armonizează eforturile în mod generalizat, cu un pronunțat caracter interdisciplinar.* Consiliile de conducere din școli, organele superioare de învățămînt au această menire de a crea, menține și prolifera un asemenea climat productiv în mișcarea ideilor, gimnastica minții și valorificarea adevărului psihopedagogic în viața școlii; aceasta înseamnă cu siguranță perfecționarea personalului didactic la nivelul celulei de bază a sistemului nostru școlar.

5) *Cadrele didactice trebuie sprijinite în dobîndirea cărții științifice, beletristice și pedagogice de certă valoare pentru autoperfecționarea lor, iar circulația informației la nivelul școlii să fie mai activă. Axa fundamentală în pregătirea cadrelor didactice rămîne munca proprie, cu creionul în mînă, cu fișa de lucru, cu cea mai actuală bibliografie, deci prin autoperfecționare.* De aici cerința apelului permanent la „biblioteca de programe" disponibilă social pentru diverse domenii și facilitarea acestui contact cu aparițiile editoriale fundamentale.

6) *Cursurile de reciclare să pună accent pe latura practic-aplicativă*, deci pe probleme de pedagogie, psihologie și metodica specialității.

Particularităţi ale învăţării şi evaluării specifice abordării modulare

Dr. IOAN NEACŞU
Facultatea de istorie şi filozofie,
Universitatea din Bucureşti

1. ÎNVĂŢAREA — PUNCTUL FORTE AL MODULARITĂŢII

NCE EM CU UN ENUNŢ UNANIM ACCEPTAT: învăţarea umană, în spe cea şcolară, este condiţionată de o multitudine de factori. Unii sînt cercetaţi şi controlaţi, alţii încă nu, în ciuda unor eforturi de-a dreptul impresionante. Oricum, fenomenul şi procesul de învăţare constituie o realitate integrativă, o calitate ce rămîne încă sub zodia necesarelor restituiri ştiinţifice şi tehnice, a cunoaşterii logice şi a celei intuitiv-afective, deopotrivă. *O întreagă arhitectură de interogaţii, de tentative de explicare însoţeşte şi eforturile noastre de a intra puţin în specificul organizării învăţării în maniera sistematicii modulare, asupra căreia ne-am oprit cu un alt prilej*.*

Nu ne propunem să construim artificial probleme acolo unde ceilalţi autori preocupaţi de temă nu văd nici una.

Ne propunem să evidenţiem, să sintetizăm şi să conferim subiectului propria lui evidenţă, chiar propria lui explicaţie parţială, lăsînd conştiinţa lui „a şti că nu ştim" multe despre „învăţare" să-şi joace, în continuare, rolul ei metodologic cu valoare carteziană.

Aşadar, odată expuse anterior cîteva din particularităţile învăţămîntului modular, vom prezenta în cele ce urmează unele date care vor fi de natură a întregi imaginea noastră despre această încă nouă şi interesantă direcţie a pedagogiei contemporane.

Precizăm de la început că *modulul* defineşte o suită de situaţii de învăţare, a căror realizare şi asimilare presupune un volum mai mare de timp decît cel afectat în mod normal unei singure lecţii. Se înţelege de aici că modulul va fi *centrat* şi *pe conţinut*, dar, îndeosebi, pe *posibilităţile celui ce învaţă*. Invocînd ca factor sau variabilă independentă capacitatea de învăţare, se ajunge la ideea transformării procesului de receptare a informaţiilor (cunoştinţe, priceperi, deprinderi, atitudini) într-un autentic proces de învăţare personalizată. Modulul pedagogic are în structura sa finalităţi speciale, între care, apreciază L.D' Hainaut, trei sînt mai importante:

a) determinarea volumului de cunoştinţe şi deprinderi prealabile pe care elevul sau studentul le poate aplica înainte de începerea studiului noului modul;

b) măsura în care se pot constata progresiile în învăţare ale unui subiect, progresii determinate prin nivel de asimilare, capacitate de aplicare, nivel de transformare şi integrare, coeficient de transfer etc.;

c) nivelul de stăpînire a cunoştinţelor şi deprinderilor după parcurgerea modulului.

Aceste finalităţi vor corespunde, cum vom vedea şi în modelul exemplificator, propus de R. Titone, la trei faze şi trei probe de control: de *învăţare*, *intermediare* şi de *ieşire*.

Se ridică, desigur, întrebarea: în abordarea modulară putem vorbi de un singur traseu al învăţării?

Nu, în mod cert, nu! Tocmai aici descoperim una din faţetele esenţei: *un modul pedagogic este susceptibil de a se integra în itinerarii şi logici variate ale procesului învăţării.*

Totuşi, este posibilă relevarea unui traiect de organizare a învăţării? Da, este posibil! Vom oferi două variante prin descriere sintetică.

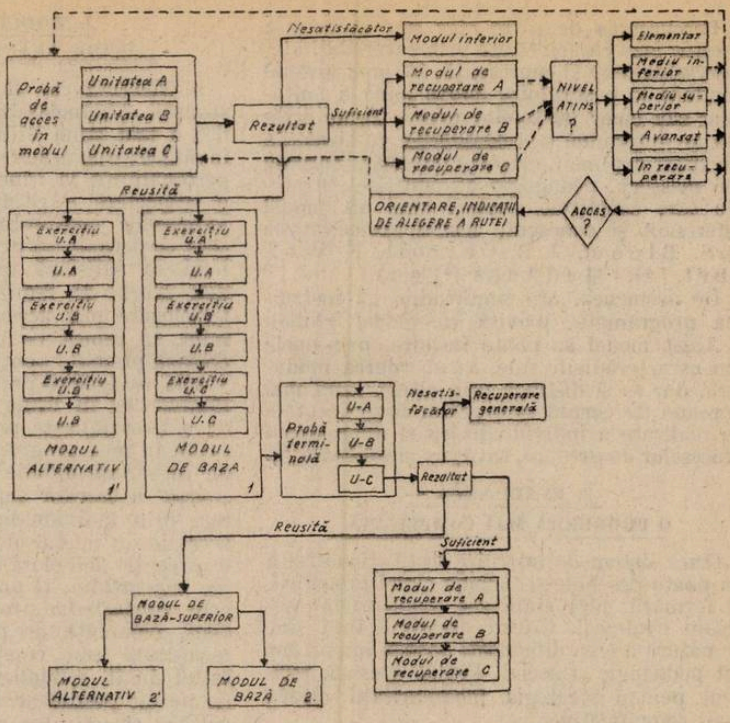
Modelul lui L.D'Hainaut

Cel ce studiază, elev sau student, ajutat de personalul didactic, alege modulul care i se pare potrivit pentru competenţele ce doreşte să le asimileze, în baza a ceea ce ştie. Pentru aceasta, consultă cataloagele speciale în care sînt specificate problemele, nivelul

* Studiul de faţă constituie o continuare a problematicii expuse în articolul nostru *Învăţămîntul modular — strategie integrată în abordarea interdisciplinară a învăţămîntului publicat* „Revista de pedagogie", nr. 3, 1983.

modulului, ce informații anterioare sînt necesare, locul și poziția modulului într-un itinerariu sau în altul. Urmează studiul, exersarea elementelor de conținut, funcție de cunoașterea deprinderilor ce urmează a le asimila, de atitudinile pe care va trebui să le probeze în finalul modulului, precum și motivările interne ale acestor componente.

După un timp, cînd se apreciază că subiectul stăpînește obiectivele modulului, elevul sau studentul este supus unei probe (pretest). În caz de reușită totală subiectul va alege un alt modul, iar în caz de reușită parțială se va orienta spre acele părți ale modulului pe care nu le stăpînește. Dacă nu le stăpînește, trece proba unui *test de intrare*. În caz de nereușită, optează pentru un alt modul de nivel inferior care-l pregătește pentru a putea urma modulul dorit sau unul apropiat, dar cu nivel mai puțin ridicat din punct de vedere al competențelor. Reușita totală îi permite intrarea în modul; reușitei parțiale îi urmează instrucțiuni de recuperare a competențelor neasimilate.



Articulațiile unităților de învățare într-un modul complex

Drumul parcurs de elev într-un proces de învățare specific organizării modulare[2] poate fi urmărit în schema de mai sus, model adaptat și dezvoltat și în literatura din țara noastră [3]

Modelul lui R. Titone

Pornind de la concepția învățării ierarhizate, promovată de R. Gagné, italianul R. Titone [4] privește procesul de asimilare ca „fixare și înmagazinare de abilități și reguli specifice privite ca serii de faze sau unități de învățare, ca un complex de activități bine definite, care tinde să încorporeze în personalitatea subiectului un sistem comportamental de tip *mathetic*".

Cîteva elemente reper ale apropierii maniereі mathetice de sistemul modular: unitățile de învățare sau microunitățile constituie elemente de conținut; aceste unități sînt predate și învățate în perioade mai mari de timp; dacă o mathemă reprezintă o unitate minimă de învățare, conținutul unei discipline poate fi organizat în macrounități de predare-învățare, numite macromatheme, la rîndul lor putînd fi divizate în unități mai mici numite micromatheme.

O micromathemă presupune realizarea de către subiectul implicat în procesul didactic a trei activități principale: *cunoaștere, întărire* și *control*. La rîndul lor, aceste trei activități pot fi descompuse în faze mai mici după cum urmează:

Faza cunoașterii — presupune perceperea și înțelegerea unei sarcini de învățare într-o manieră globală, dar cu microfaze de tipul următor: perceperea globală a tipului de sarcină și a configurației sale generale; analiza operativă a sarcinii cu executarea sau interiorizarea ei; sinteza operativă bazată pe reconstruirea sarcinii în totalitatea ei.

Faza de întărire — presupune realizarea procesului de asimilare; întărirea indică o anume organizare operativă a sarcinii produsă de acțiunea factorilor motivației și a exercițiilor aplicative cu valoare repetitivă a elementelor semnificative, în contexte specifice; cadrul didactic exercită permanent o acțiune de control asupra activității elevilor. În această fază exercițiile sînt de tip corectiv, de întărire și/sau de dezvoltare.

Faza de control — reglează procesul de învățare, îl aprofundează pînă se atinge nivelul maximei conștientizări. Faza de control presupune și activitate de evaluare periodică cu valoarea diagnostică, în funcție de care se realizează acțiuni de corectare ocazională sau programatică.

Parcurgerea de către elev sau student a acestor faze caracterizate prin reversibilitate, interschimbare și coprezență, în mod normal conduce la o stăpînire foarte bună a unităților sau chiar modulelor micro. Toate acestea ne determină să-l comparăm cu strategia învățării depline („mastery learning, learning for mastery, pédagogie de maîtrise), strategie care constituie nucleul unui alt model interesant și cunoscut, model promovat de B. S. Bloom, J. B. Carroll, F. Weinert, G. Madauss [5] ș.a.).

De asemenea, are similitudini cu instruirea programată, privită ca model global. Acest model se poate încadra, prin unele din caracteristicile sale, în abordarea modulară, dar se și distinge prin altele, fiind mai aproape de corpul strategiilor fundamentale de realizare a individualizării și diferențierii proceselor de predare, învățare și evaluare [6].

2. EVALUAREA — O PROBLEMĂ MAI COMPLICATĂ

Orice sistem de instruire instituționalizată nu poate deschide și închide ciclul pregătirii, al formării, fără stabilirea standardelor necesare evaluării. Cîteva chestiuni însă sînt de natură a crea dificultăți acestui important act pedagogic și social. Dintre acestea, reținem pentru strategia modularității cîteva mai semnificative:

— dacă aceleași cursuri modul pot fi urmate simultan, cum vor putea fi evaluați obiectiv elevii sau studenții?

— existența mai multor module și a submodulelor de diferite tipuri, precum și alegerea de către cursanți a unor unități de învățare variate ca dificultate și întindere, încurajează o evaluare fragmentară, ceea ce duce la o proliferare a examenelor;

— legat de aceasta se pune problema dacă este posibilă o evaluare corectă prin corespondența gradelor de dificultate ale cursurilor, a importanței lor, astfel încît în evaluare să încorporăm aceleași valori și grade de participare a subiectului evaluat; lucrul pare și mai dificil de realizat în cazul obiectivelor din domeniul estetic și afectiv, unde pertinența evaluării este mai greu acceptată în termenii comportamentelor bine definite și observabile;

— de asemenea, metodele de examinare și apreciere diferă de la modul la modul, ceea ce îngreunează mult compararea efectelor evaluate.

Este cert, discutînd fie numai aceste cîteva probleme, că inconvenientele proceselor de evaluare ce însoțesc organizările modulare sînt mai mari decît în cadrul cursurilor convenționale, organizate academic, pe clase școlare. Se întrevăd, desigur, și unele soluții posibile. Între acestea putem menționa: reducerea numărului de moduli, stabilirea unor bareme (indicatori) minimali de corelație, codificări. La nivelul scalelor de evaluare, în termeni comparabili, organizarea unor grupe de nivel performanțial ș.a.

3. MODULARITATEA ...ÎNTRE AVANTAJE ȘI LIMITE

a) *Eficiența* ar fi primul mare avantaj scontat. Argumentele ce pot fi invocate țin de: o mai bună utilizare a timpului alocat învățării; o mai mare adecvare a structurilor personalității la itinerarul de studiu dorit; o respectare a ritmurilor, a eforturilor și intereselor conturate pentru un domeniu, ceea ce permite ca prin modularizare cei mai buni să satisfacă exigențele într-un timp mai scurt; se realizează o diferențiere și ierarhizare mai accentuate pe linia controlului, în raport cu un anume conținut; se creează premise pentru o asistență și intervenție pedagogică preventivă, prin detectarea rămînerilor în urmă la învățătură, înainte de a fi stabilizate prin efecte puternice; se evită, în mod programatic, antrenarea elevului în sarcini dificile care l-ar prinde într-o „cursă" a erorilor cumulative; particularizarea, prin individualizare, a elementelor de acces la un modul oferă o bază reală pentru o percepție mai clară a posibilităților de start ale cursantului, îl poate automotiva pozitiv prin cunoașterea progreselor; permite reciclări, recurență de programe modulare de recuperare sau completive (performative), astfel încît redundanța informațională să fie pe cît posibil armonizată cu esența dificultății obiectivelor, precum și cu unele trăsături de personalitate (stiluri perceptiv-cognitive de învățare, conduite reactive, bioritmuri specifice etc.).

b) *Deschiderea* spre asumarea de responsabilități de către cel care învață, efectele implicării fiind mai profunde în planul conduitei sociale ar constitui un alt avantaj. De asemenea, se stimulează eforturile spre autoinstruire, putîndu-se chiar strecura module specifice pentru cursuri serale, de vacanță, la domiciliu, fără frecvență, prin sistem multimedia (de ex. „Open University"), sau combinații ale acestora cu sistemele obligatorii.

c) Intima legătură cu sistemul educației permanente, ceea ce l-a făcut pe D'Hainaut să formuleze ideea că „un astfel de sistem ar putea deveni infrastructura unei veritabile educații permanente.

Nu putem omite nici gradul crescut de permisivitate în raport cu cerințele competenței anticipate.

d) Punînd accent în mod deosebit pe elemente de logică a învățării progresive, articulate, se depășește pînă la un punct excesiva fragmentare și atomizare a informației în cadrul disciplinelor. Se asigură, totodată, și o puternică tentă interdisciplinară, un drum cu alternative optime pentru economia de timp, pentru posibilitățile (capacitățile) fiecărui cursant, pentru dezvoltarea unor deschideri metodologice.

e) Realizează o individualizare mai eficientă, mai economică, creînd premise favorabile flexibilizării intereselor și motivațiilor

pentru sfudiu. Oferind contexte pentru o educație mai bună, modularitatea conduce la abolirea barierelor artificiale sau demodate între diferitele ordine, cicluri și niveluri de învățămînt, ca și între educația formală și informală..., permite fiecăruia să aleagă propria sa cale într-un chip mai liber, într-un cadru mai flexibil decît cel care există, fără a fi constrîns, dacă părăsește filiera, să renunțe pe toată viața la binefacerile instrucției [8].

Cît privește literatura de specialitate, semnalăm unele inconsecvențe. Reținem cîteva dintre ele: imposibilitatea realizării practice a combinațiilor între moduli, pentru a satisface opțiunea liberă și cerințele profesionalizării; greutăți în privința controlului paralelismului informațional, a suprapunerilor și interferențelor; controlul redus al articulațiilor în fiecare modul și a integrării lor în sistem; dificultăți organizatorice, de spațiu, de întocmirea orarelor, de încadrare cu personal didactic și auxiliar; dificultăți legate de definirea cît mai completă (esențializată) a structurii operaționale a unei competențe de bază și a celor derivate (de completare), pentru asigurarea unei formări în profil larg, integrat; unele dificultăți privind asigurarea unei formări în profil larg, integrat; unele dificultăți privind asigurarea competenței cadrelor didactice, precum și de pregătire a acestora în mod instituționalizat.

Nevoia de organizare, integrare și totalizare a experiențelor, preocupă pe specialiști, îi împinge la noi experimentări, la reflecție. Un program epistemologic complex ispitește pe orice om al educației. Dar el nu poate duce singur, la bun sfîrșit, un asemenea proiect. *Se impune echipă* și, mai mult, *spirit de echipă*. Sistematica științelor cere o concepție cît mai largă asupra universului cunoașterii. Orizonturile sînt nenumărate. *O încercare de sinteză s-ar impune*. Cutezanța și meditația personală vor repune în drepturi problematica valorilor inter- și multidisciplinare din formația și competența fiecărui cercetător.

De aici *nevoia de a se acorda spațiu și timp acestei teme*, spre a i se dovedi eficiența și pertinența ei în cadrul sistemului de învățămînt din țara noastră, cunoscută și recunoscută fiind marea lui deschidere la experiențe novatoare, eficiente.

BIBLIOGRAFIE

1. L. D'Hainaut s.a, *Programe de învățămînt și educație permanentă* (trad.), E.D.P., București, 1981, cap. 11.
2. L. D'Hainaut, *Une conception modulaire de l'éducation*", în: „Education et culture", nr. 20, 1972.
3. A. Cazacu, *Modularitate și interdisciplinaritate în proiectarea conținutului învățămîntului superior*, în: *Învățămînt, producție, cercetare* (coord. L. Vlăsceanu), E.D.P., București, 1981.
4. R. Titone, *Modelul „holodinamic" ca ipoteză integrală a învățării formative (trad.)*, în: *Problemele de tehnologie didactică, Caiet de pedagogie modernă*, 6. (coord. E. Noveanu), E.D.P., București, 1977.
5. Biblioteca Centrală Pedagogică, *Învățarea deplină*, Informare tematică 7, București, 1982.
6. R. S. Adams, D. Chen, *The Process of Educational Innovation: An International Perspective*, Kogan Page, Ltd. London, The UNESCO Press, Paris, 1981, p. 41—45.
7. L. D'Hainaut, *Op. cit.* (1981), p. 270.
8. E. Faure s.a., *A învăța să fii (trad.)*, E.D.P., București, 1974.

Educarea capacităților creatoare ale elevilor

(Urmare din pag. 8)

în acest volum explicații privind: recunoașterea figurilor geometrice, exprimarea corect logică a judecăților de relație: conjuncție, disjuncție, negație, corespondența biunivocă, apartenența, incluziunea, noninciuziunea, intersecția și reuniunea (la clasa I); recunoașterea figurilor geometrice prin trasarea cvasiîndependentă pe teren, operații cu perimetrul (cl. a II-a); trasarea și transpunerea formelor geometrice, rezolvarea de probleme, conceperea de către învățător a unor probleme care dezvoltă gîndirea figurativă și probabilistică (cl. a III-a); măsurătorile, noțiunea de dreptunghi, suprafața patratului etc. (cl. a IV-a). În încheierea capitolului despre matematică, se propune un tabel pentru crearea de probleme, urmărindu-se o succesiune graduală.

Învățarea creativă a scris-cititului, a cunoștințelor de limba română și a compunerilor este, de asemenea, prezentată pe clase. La clasa I se dau indicații de organizare a muncii pentru perioadele: preabecedară (jocuri pentru lămurirea ariei limbajului vorbit, pentru flexibilitatea și fluiditatea vorbirii și gîndirii, pentru dezvoltarea atenției și proceselor de cunoaștere, pentru educarea atenției), abecedară (combinarea literelor în silabe și a silabelor în cuvinte, alternarea scrisului cu jocul didactic pentru a evita oboseala, șezătorile săptămînale) și postabecedară (de la combinarea silabelor la aranjarea cuvintelor într-o ordine cu sens, alcătuirea unei compuneri în ultimele zile de școală etc.). La începutul clasei a II-a este necesar să se consolideze deprinderile vechi, multe pierdute în vacanță și să se perfecționeze, prin strategii de analiză fonetică, morfologică și stilistică, analiză contrastivă, restructurarea conținutului povestirilor. Manualul pentru clasa a III-a este considerat a fi corespunzător exigențelor școlii actuale, rămînînd ca învățătorul să dirijeze ideile elevilor prin tehnica brainstormingului. Chiar copiilor cu posibilități intelectuale mai modeste trebuie să li se pretindă să răspundă la întrebări prin mai multe propoziții dezvoltate, folosind expresii stilistice și cuvinte specifice din caietul lor de cuvinte și expresii. La clasa a IV-a, autorul recomandă intensificarea exercițiilor mai complexe de fluiditate, folosirea exercițiilor de lucru cu dicționarul, La gramatică, atît la clasa a III-a, cît și la clasa a IV-a, autorul recomandă învățarea creativă prin descoperire, după modelul acțiunilor mintale al lui P.I. Galperin. De cea mai mare utilitate considerăm că este *tabelul structurii simplificate a lecției prin descoperire*, aplicabil oricărui obiect de învățămînt, de la p. 145—146.

Modelarea și dialogul euristic sînt considerate de autor ca metode care pot fi folosite la învățarea școlară creativă.

Ultimul capitol este destinat evaluării capacităților cognitiv-aptitudinale creatoare ale elevilor din ciclul primar. Este prezentat un test, structurat pe trei nivele, de evaluare a concordanței dintre interese și aptitudini. Cititorul avizat va reține din finalul acestei cărți utile și interesante (care conține și o bibliografie cu 62 de titluri) că școala ca învățare creativă este o cerință a evoluției actuale a societății.

Prof. CORNELIU VASILE
Școala Generală, Hotărani, jud. Olt

ISTORIA ŞCOLII
ŞI GÎNDIRII PEDAGOGICE

Centenar învăţătoresc: 1883 — 1983

*Î*N URMĂ CU UN SECOL învăţătorimea română din Transilvania constituia cea mai numeroasă tagmă de intelectuali, legată prin toate fibrele existenţei sale de popor. Învăţămîntul românesc de aici fiind organizat pe baze confesionale, dascălul avea cel puţin doi stăpîni: pe de o parte „mama naţiune şi biserica", de care era legat prin naştere şi tradiţie, iar pe de alta „statul cu legile şi instrucţiunile lui," mereu potrivnice dezvoltării acestui învăţămînt. De aici o luptă continuă pentru a apăra slujitorii şcolii de efectele dezastruoase ale deznaţionalizării, ale renegativismului, atrăgîndu-i spre aşa-zisele reuniuni învăţătoreşti, care aveau menirea de a crea un cadru propice răspîndirii unor idei pedagogice înaintate, de a apăra şi dezvolta şcoala românească şi limba sa strămoşească, tradiţiile de veacuri ale poporului român.

Avînd exemplul sălăjenilor şi al sătmărenilor, care înfiinţaseră astfel de reuniuni încă din anul 1871, respectiv din 1882, învăţătorii maramureşeni, în majoritate proveniţi din fosta preparandie sigheteană, din îndemnul şi cu sprijinul Asociaţiunei pentru cultura poporului român din Maramureş, în anul 1883, într-o adunare din „sala Comitatului", reuşesc să pună bazele Reuniunii docenţilor români din Maramureş.

După statute, scopul reuniunii era mai întîi acela de a promova şi dezvolta cultura profesională „împrumutată" (adică reciprocă n.n.), a deştepta interesul faţă de cauza învăţămîntului românesc; mai apoi, de a ajuta material pe membrii ordinari ai reuniunii şi familiile lor orfane. Scopurile nedeclarate erau însă mult mai profunde, reuniunea transformîndu-se, de la un moment dat, într-un veritabil for politic reprezentativ al tagmei învăţătoreşti.

Depăşind nenumărate greutăţi impuse de regim, această reuniune a avut merite deosebite în procesul de calificare profesională şi continuă perfecţionare a învăţătorilor, de ridicare a statutului de „docent" la mare cinste printre poporeni. Prin faptul că membrii săi, în cadrul unor activităţi extraşcolare, au pus bazele unei activităţi de culturalizare a maselor ţărăneşti, de dezvoltare a conştiinţei naţionale la aceştia, de sădire a convingerii că numai „în unire stă puterea" şi că „cine are carte are parte", meritele acesteia, alături de alte asociaţiuni patronatoare şi a Societăţii de lectură a românilor maramureşeni „Dragoşiana", ne par astăzi cu totul excepţionale. Prin conlucrarea fructuoasă a membrilor acestei reuniuni, pe teren cultural, cu Societatea transilvană pentru literatura română şi cultura poporului român („Astra"), cu Societatea pentru crearea unui fond de teatru român (S.T.S.R.), cu însăşi Academia Română, s-a conturat aici în Maramureşu) istoric un veritabil front ideologic menit să ridice din punct de vedere cultural acest colţ de ţară dar, concomitent, şi să convingă opinia publică românească şi străină despre ţelurile supreme ale poporului român: înfăptuirea eliberării naţionale şi a unităţii naţionale depline.

S-ar putea da numeroase exemple de reuşite „lec'ii model" (Sat-Şugatag — 1892), de insistente preocupări pentru înfiinţarea şi dezvoltarea unei reţele de biblioteci (însuşi Tit Bud donează bibliotecii Reuniunei... în 1891 „3 00 de „tomuri pedagogice"), de numeroase alte iniţiative pe terenul îmbunătăţirii „învăţămîntului poporal" prin conceperea şi editarea unor manuale şcolare (I. Buşiţia, D. Mihali), introducerea în planul de învăţămînt a unor activităţi practice, întrucît viitorii gospodari ai satelor trebuia să fie „pricepuţi a folosi în viaţă cele învăţate în şcoală, să mînuiască cu pricepere briceagul de altoit, să lucreze bine pămîntul, să crească albine şi să confecţioneze unelte ş.a.".

Pentru educarea adulţilor, printre care în primul rînd a părinţilor, din anul 1888 se pune un accent sporit pe organizarea şi frecventarea „şcoalei repetiţionale", a cursurilor de alfabetizare. Din acest contact permanent al învăţătorilor cu foştii lor elevi, cu părinţii, cu marele public, s-au născut formaţiile corale şi teatrale, nenumăratele programe culturale precedate mai totdeauna de înflăcărate cuvîntări, prin care ţărănimea era îndemnată spre înţelegerea importanţei „industriei casnice", a folclorului şi tradiţiilor populare, a cunoaşterii limbii şi literaturii române, a trecutului nostru istoric.

Din iniţiativa Reuniunei docenţilor români din Maramureş, mai ales a lui Tit Bud, devenit cu timpul preşedinte, în zonă se dezlănţuie o pasionantă acţiune de culegere şi publicare a folclorului local, avînd rezultate meritorii dascălii Simeon Botezanu, Teodor Michnea, Grigore Balint, Florian Danciu, Gavril Timiş, Sie sau Sieoanul, Alexandru Ţiplea şi însuşi Tit Bud, ultimii doi reuşind să publice, prin Academia Română, cîte un volum de folclor intitulat Poezii populare din Maramureş (în 1906, respectiv 1908). Totodată, începînd cu anul 1904, s-a organizat la Sighet şi un curs de iniţiere muzicală, în timpul vacanţelor de vară (dirijor instructor învăţătorul Petru Pop) şi o şcoală de ţesut. Cu produsele şcolarilor şi ale unor ţărănci s-au organizat valoroase expoziţii, cum au fost cele din anul 1899, de la şcolile din Brebi şi Budeşti.

După anul 1900, ideea constituirii unei ALIANȚE *a tuturor reuniunilor învățătorești din Transilvania se materializează într-un program, dezbătut și aprobat la Cluj, în anul 1904, dar neconfirmat de forurile școlare superioare. Mai tîrziu, în 1913, se concepe organizarea unui* Congres general *al tuturor dascălilor din Transilvania, indiferent de confesie, care urma să se transforme într-un veritabil* PARLAMENT ÎNVĂȚĂTORESC, *dar care, de asemenea, a eșuat, cu două-trei zile înainte de deschidere. Meritul inițiatorilor acestor două acțiuni de solidarizare — Gavril Trif, din Săcălășeni și Ioan P. Lazăr din Suciu de Jos, ambii cu activitate îndelungată în părțile sălăjene — a constat în faptul că alianța... din 1904 a pregătit conștiințele învățătorești pentru conferința și Congresul din 1913, iar ai ambelor că au anticipat, pe baze naționale, unirea de la 1 decembrie 1918, a Transilvaniei cu România.*

Fără a epuiza problematica, încheiem aici, prin a sublinia că acum — la acest prestigios centenar învățătoresc, *prilejuit de înființarea reuniunii maramureșene în urmă cu o sută de ani, cînd învățămîntul românesc din județul nostru, din întreaga țară, a consacrați și statornicit cu nenumărate plusuri tot ce gîndirea îndrăzneață a înaintașilor a încercat doar să întrevadă — trebuie să aducem un cald omagiu de recunoștință întregii învățătorimi, acelei tagme de veritabili intelectuali, cărora poporul pe drept cuvînt le-a spus în vreme „luminători ai satelor".*

Prof. VALERIU ACHIM

Un manual universitar

(Urmare din p. 47)

tăți structurale elementare. Tratarea problemelor se face din perspectiva studentului aparținînd unei limbi flexionare.

Fonetica este urmată de exerciții, care constituie un minivocabular de introducere în limbă. În exemplele din scheme și în cele din exerciții, aceasta fiind, de altfel, o caracteristică a întregii cărți, aspectele asupra cărora se insistă sînt scoase în relief prin literă aldine. La acest capitol sînt exerciții de fixare a regulilor (p. 56) și de ortoepie (p. 8, 112). Acestora li se adaugă numeroase exerciții pentru însușirea alternanțelor vocalice și consonantice (p. 78, 97, p. 232, 248), care constituie un punct de maximă dificultate pentru vorbitorul străin.

Textele sînt alcătuite de autorii manualului, cu excepția a trei prelucrări de la sfîrșitul cărții. Primele lecții, redactate sub formă de dialog, fiind construite pe teme cu un vocabular fundamental aparținînd unui cîmp semantic deschis, reflectă limba de conservație. Textele se referă la probleme din viața cotidiană a studenților (Într-o sală de curs, într-un cămin de studenți, Ce facem astăzi?) În partea a doua a cărții, textele, cu caracter preponderent expozitiv, cuprind teme care îi deprind cu diverse variante funcționale ale limbii, aria tematică lărgindu-se treptat.

S-a renunțat la unele texte cu limbaj figurat după scriitorii români, introducîndu-se sinteze privind problemele complexe ale României moderne, importante pentru cunoașterea țării de către cetățenii străini, texte care constituie preambuluri ale limbajelor de specialitate: originea limbii române, Din istoria României, Știința românească, Aria românească, Literatura română etc. Au fost refăcute în întregime unele texte din manualele anterioare.

Textele și exercițiile cuprind lexicul de bază al limbii române actuale. Plecîndu-se de la texte, sînt date diferite cîmpuri semantice. Sînt precizate relațiile de sinonimie, polisemie și antonimie. Capitolul de fonetică conține un număr însemnat de cuvinte pentru exemplificarea caracteristicilor fonetice și a opozițiilor fonologice, în scopul însușirii particularităților de pronunție. Au fost înlăturate restricțiile de vocabular, deoarece manualul se predă în mediul românesc, ceea ce ușurează asimilarea limbii.

La secțiunea *Rețineți* sînt explicate sintagme și, mai ales sînt date, în strînsă relație cu textele, cîmpuri semantice a căror sferă se amplifică, se precizează, în exemple, rolul unor elemente gramaticale și sensurile unor expresii deja cunoscute, se dau sinonime și antonime etc.

Problemele de gramatică au fost redistribuite pe lecții. S-au înmulțit exemplele și s-au schimbat tabelele. În manual, gramatica „ordonată și dozată potrivit frecvenței în structurile elementare, este explicată, aproape întotdeauna, prin contexte minimale ale vorbirii" (p. 4) impuse de sistemul limbii. Ierarhizarea faptelor este impusă de frecvența lor și de posibilitățile metodologice de explicare a acestora. Se dă atenție criteriului practic, tot mai mult discutat în bibliografia modernă de specialitate.

Exercițiile, care epuizează varietatea de procedee aplicate în manualele moderne de predare a limbilor străine (p. 4), reflectă aspecte din mediul de cultură modernă și de civilizație urbană. Numărul lor mare, între 10—28 la fiecare lecție, oferă profesorului posibilități de fixare a aspectelor teoretice. Dictării i se oferă locul cuvenit, fiind prezentă nu numai în primele patru lecții, ci și în lecții în care se tratează probleme de gramatică cu implicații în ortografie. În corelație cu tematica textelor, începînd cu lecția 5, compozițiile sînt prezente în fiecare lecție. Prima lecție recapitulativă, a șaptea, cuprinde exerciții noi, care aprofundează și fixează problemele de gramatică cu primele șase lecții. După un număr identic de lecții, urmează o lecție de recapitulare, care, comparativ cu prima, oglindește cuma evoluat complexitatea aspectelor teoretice. Următoarele trei lecții recapitulative, ca și primele două sintetizează un număr de 7 sau 10 lecții.

Tabelele recapitulative, cărora li se oferă spațiu mare (p. 346—375), sînt însoțite de exemple ilustrative. Ele sînt altfel concepute față de cele din cuprinsul manualului, adunînd cunoștințele disparate pe mai multe lecții și făcînd sinteză a cunoștințelor de morfologie strict necesare unui student din anul pregătitor. Unele introduc noțiuni teoretice care au fost date pe parcurs, numai sub formă aplicată (vezi declinarea substantivelor, p. 348, 349), altele cuprind și probleme de sintaxă dificile, cum ar fi regimul cauzal al prepoziției (p. 375), topica formelor neaccentuate ale pronumelui personal și reflexiv față de verb (p. 371—374), topica și articularea substantivelor însoțite de adjective determinative (p. 360).

La fiecare cuvînt Vocabularul român-francez-englez menționează genul și numărul pentru flexiunea nominală și sufixul temporal pentru flexiunea verbală. Cuvintele sînt urmate de traducerea lor în două limbi internaționale (franceza și engleza); sînt incluse, de asemenea, expresii și sensuri contextuale.

Manualele anterioare au fost reînnoite în întregime. S-a renunțat la unele texte cu vocabular dificil, s-au revăzut toate textele, restringîndu-se, s-au introdus altele noi, s-a redus mult capitolul de fonetică, a fost resistematizată gramatica, au apărut exerciții noi, s-au făcut îmbunătățiri metodice. Poate fi urmărită o înlănțuire a structurilor conform unei logici interioare justificate științific. Problemele variate și complexe ale manualului ar permite aprofundarea lor cu grupele de studenți, chiar pe o perioadă de timp mai mare, care ar depăși un semestru, cît prevede acum planul de învățămînt.

MEDALION

DĂRUIRE ȘI ONESTITATE

PETRE PUFAN, profesor universitar, doctor în psihologie, s-a născut la 24 septembrie 1923 în comuna Broșteni, județul Mehedinți. Cei 60 de ani pe care îi aniversează au fost ani de muncă, de efort, de dăruire, de neliniști creatoare puși în slujba școlii românești, a nobilei profesiuni de cadru didactic.

După studiile primare pe care le urmează în satul natal, parcurge cu frumoase rezultate Școala normală din Tîrgu Jiu, pe care o absolvă în 1943, pentru ca imediat după terminarea stagiului militar să-l regăsim ca învățător în comuna Poiana Răchitele, județul Hunedoara. Avid de cunoaștere, dornic de perfecționare urmează cursurile Facultății de Psihologie-Pedagogie a Universității din București (1948—1952), fiind reținut ca preparator la catedra de psihologie chiar cu un an înainte de terminarea facultății. Din acest moment începe o frumoasă carieră universitară parcursă cu onestitate, devotament și demnitate. Se formează sub îndrumarea strălucitului dascăl și om de știință Gheorghe Zapan, sub conducerea căruia își susține și lucrarea de doctorat („General și particular în gîndirea copiilor") în 1964, pe care o publică apoi în 1968.

Ca dascăl, cu vocație pentru profesiunea aleasă, predă timp de 10 ani cursul de „Psihologie experimentală și statistică", iar din 1956 și pînă în prezent cursul de **„Psihologia muncii"**. Prin competența sa profesională, prin efortul, conștiinciozitatea și pasiunea sa a contribuit la formarea nenumăratelor generații de psihologi — inclusiv a celui care scrie rîndurile de față —, la transmiterea cunoștințelor psihologice și în folosul studenților unor institute tehnice (Politehnică, Construcții), la formarea lor nu numai ca buni specialiști, ci și ca oameni adevărați.

În activitatea științifică a adus contribuții remarcabile în rezolvarea unor probleme cu care s-au confruntat diferitele sectoare ale vieții sociale (școala, producția) din țara noastră. Debutează cu studii de psihologia copilului dedicate percepției, reprezentărilor și gîndirii copilului preșcolar, continuă cu studii de psihologie pedagogică referitoare la educarea aptitudinilor, formarea diferitelor categorii de deprinderi, organizarea rațională a muncii intelectuale, cunoașterea psihologică a elevilor, pentru a se dedica mai apoi problematicii vaste și complexe a psihologiei muncii, **disciplină pe care a slujit-o cu devotament și probitate științifică timp de aproape 30 de ani. În acest din urmă domeniu** elaborează studii, articole, manuale universitare, lucrări monografice și de sinteză. Cunoscute și devenite lucrări de referință sînt cele două ediții ale cursului de „Psihologia muncii" (1968—Premiul M.E.I.; 1978) și colaborările la cele două volume de „Psihologia muncii industriale" (1968 — Premiul Academiei R.S.R.; 1981).

Se implică activ și cu seriozitate în activitățile de partid și social-obștești ca și în funcțiile de conducere care îi sînt încredințate (între 1975—1977 veghează ca șef de catedră la destinul colectiv al catedrei de psihologie, sarcină de care s-a achitat cu tact și responsabilitate).

De o rară sensibilitate și omenie, cu alese trăsături moral-caracteriale, Petre Pufan s-a făcut cu ușurință agreat și stimat de colegi și studenți, contribuind la crearea unui **climat destins și tonifiant de muncă, încredere și încurajare reciprocă.**

La aniversarea celor 60 de ani de viață îi dorim profesorului Petre Pufan viață îndelungată, sănătate, fericire, putere de muncă pentru a contribui pe mai departe la propășirea psihologiei românești.

Doctor MIELU ZLATE

BIBLIOTECA „ASTRA"
SIBIU

Sommaire–Contents–Содержание 10/1983

E. Păun — Education qualitative improvement demands ● L. Vlăsceanu — The qualitative development of education in connection with the economic and social demands of progress ● I. Şerban, V. Diaconescu — The voluation of the history elements in children's patriotic education ● E. Pădurariu — Efficient possibilities in educating the young pupil in worship in the work ● E. Joiţa — Discipline as an important element for the school efficiency ● E. Bonchiş — How to inspire pupils with the sense of justice ● I. T. Radu — The didactic activity planning ● A. Ilişiu — The presence of density and esesntiality in teaching ● D. Truşcă — Lesson's pedagogical project ● M. Kramar — Critical and selfcritical in valuating the pupils succes in learning ● Gh. Sireteanu — The exercise cards importance in preventing the slow — witted uptake of notions ● S. Simionescu — Compositions and correlation among disciplines ● M. Boboc — Instructive and educative valencies of local numismatics in knowing the national history ● C. Pantelimon — Premises of interdisciplined teaching for the geography lessons at the level of lycee ● Fl. Popescu — Exigency means revolutionary spirit ● P. Bejenaru — Motivation as a fundamental premise in the process of the teaching — staff improvement ● M. Ştefan — The pedagogical terminology ● I.C. Roman — Some problems of the didactic improvement ● V. Achim — Schoolmasters'centenary ● I. Neacşu — Some characteristics of learning and specific valuation for the modulus approach ● Books — Ideas.

E. Păun — Exigences du perfectionnement qualitatif de l'enseignement ● L. Vlăsceanu — Développement qualitatif de l'enseignement en relation avec les exigences du progrès économique et social ● I. Serban, V. Diaconescu — La valorisation des éléments d'histoire dans l'éducation patriotique des enfants ● E. Pădurariu — Modalités efficaces d'éducation de l'écolier des premières classes dans le culte du travail ● E. Joiţa — La discipline — facteur du rendement scolaire ● E. Bonchiş — La formation du sentiment de justice chez les élèves ● I.T. Radu — Le projet de l'activité didactique ● A. Ilişiu — La garantie de la densité et de l'essentiel dans l'enseignement des notions ● D. Truşcă — Le projet pédagogique de la leçon ● M. Kramer — Eléments critiques et autocritiques dans l'évaluation de la réussite scolaire ● Gh. Sireteanu — La contribution des fiches d'exercice dans l'action vouée à prévenir les retards dans l'assimilation des leçons ● S. Simionescu — Les rédactions scolaires et la correlation interdisciplinaire ● M. Boboc — Les valences instructives et éducatives de la numismatique locale dans l'appropriation de l'histoire nationale ● C. Pantelimon — Les premices d'un enseignement interdisciplinaire dans le deroulement des classes de géographie au lycée ● F. Popescu — Exigence — esprit révolutionnaire ● P. Bejenaru — Les motivations — premices fondamentales dans le processus de perfectionnement du corps enseignant ● M. Ştefan — La terminologie pédagogique ● I. C. Roman — Problèmes du perfectionnement didactique ● V. Achim — Le centenaire des instituteurs ● I. Neacşu — Particularités de l'instruction et de l'évaluation spécifiques à l'abordage modulaire ● *Livres — Idées.*

Емил Пэун, Требования качественного усовершенствования образования ● Лазэр Влэсчану, Качественное развитие образования в отношении с требованиями экономического и общественного прогресса ● И. Шербан, В. Диаконеску, Валоризация исторических элементов в патриотическом воспитании детей ● Е. Пэдурариу, Эффективные способы воспитания младшего школьника в духе труда ● Е. Жоица, Дисциплина — фактор школьной производительности ● Е. Бонкиш, Формирование чувства справедливости у школьников ● И. Т. Раду, Проектирование дидактической деятельности ● А. Илишиу, Обеспечение плотности и существенности в преподавании знаний ● Д. Трушкэ, Педагогическое проектирование урока ● М. Крамар, Критическое и самокритическое в оценивании школьной успешности ● Г. Сиретяну, Вклад карточек упражнений в действий по предупреждению отсталости на учёбе ● С. Симионеску, Школьные сочинения и межпредметная корреляция ● П. Бобок, Инструктивные и воспитательные валентности местной нумизматики в познании национальной истории ● К. Пантелимон, Предпосылки межпредметного преподавания в проведении уроков географии ● Ф. Попеску, Требовательность-революционный дух ● П. Беженару, Мотивирование — основная предпосылка процесса усовершенствования дидактических кадров ● М. Штефан, Педагогическая терминология ● И. Роман, Вопросы дидактического усовершенствования ● В. Аким, Учительское столетие ● И. Някшу, Свойства обучения и специфической валоризации модулярного приступления ● КНИГИ—ИДЕИ

Lei 6

Tiparul executat sub comanda nr. 31990 la Combinatul poligrafic „Casa Scînteii"

ASLAVITAL — UZ INFANTIL, PRODUS ORIGINAL ROMÂNESC „PROF. DR. ANA ASLAN"

Rezultatele bune obținute cu produsul ASLAVITAL — uz infantil, în diferite școli ajutătoare și clinici de specialitate, atestă acțiunea terapeutică favorabilă în patologia neuropsihică a copiilor.

Caracterizările cadrelor didactice privind copiii luați în cercetare în urma tratamentului cu ASLAVITAL — uz infantil, relevă elemente favorabile privind evoluția procesului instructiv-educativ. S-a constatat creșterea interesului pentru activități școlare, prin îmbunătățirea atenției datorită măririi capacității de concentrare, îmbunătățirea memoriei și voinței. S-a observat o diminuare a anxietăților, a apatiei, copiii devenind mai vioi și mai sociabili. S-au evidențiat ameliorări la copii cu trăsături temperamentale șterse, asociate cu manifestări de apatie, lentoare, inerție, complexe de inferioritate, trăsături voliționale neformate, neintegrarea în colectivitatea școlară.

Studiile întreprinse de Clinica de Neurologie din Tîrgu Mureș, prin cercetarea clinico-aplicativă a produsului ASLAVITAL — uz infantil, în cadrul colectivelor de specialitate, au fost conduse de prof. dr. Liviu Popovici. Patologia studiată se referă la:

1. Terapia distrofiei sugarului și copilului mic
2. Terapia nevrozei copilului (4—12 ani)
3. Tratamentul oligofreniei copilului (4—10 ani)
4. Terapia stărilor sechelare în neuroinfecții la vîrsta copilăriei
5. Terapia epilepsiei copilului
6. Terapia retardărilor în dezvoltarea neuropsihomotorie a copilului din grupa de vîrstă 1—4 ani
7. Patologia pediatrică și de neuropsihiatrie infantilă
8. Tratamentul dificultăților școlare ale copilului în vîrstă de 6—15 ani.

Concluziile desprinse din aplicarea tratamentului cu ASLAVITAL — uz infantil, evidențiază rezultatele pozitive obținute.

PRODUCĂTOR: ÎNTREPRINDEREA DE MEDICAMENTE BUCUREȘTI.

revista de PEDAGOGIE

11
noiembrie 1983
anul XXXII

MINISTERUL EDUCAȚIEI ȘI ÎNVĂȚĂMÎNTULUI

DIN CUPRINS:

- *Marea Unire de la 1 Decembrie 1918*
- *Rolul intereselor științifice în sporirea eficienței învățării la disciplinele fundamentale*
- *Dezvoltarea creativității elevilor prin lecțiile de fizică*
- *Utilizarea metodelor activ-participative la limba română*
- *Educația patriotică a elevilor prin studiul literaturii*
- *Integrarea copilului de 6 ani în viața școlară*
- *Rolul determinant al școlii sătești în îndrumarea elevilor către profesiile agricole*

REVISTA DE PEDAGOGIE

revista de
PEDAGOGIE

EDITATĂ
DE MINISTERUL
EDUCAȚIEI
ȘI ÎNVĂȚĂMÎNTULUI

Nr. 11/1983

COLECTIVUL
DE REDACȚIE

Prof. dr. ANTON VASILESCU

Prof. SILVIA DIMA
Prof. ANA NEGULESCU
Prof. FLORICA POPESCU

INFORMĂM CADRELE DIDACTICE CĂ ASIGURAREA COLECȚIEI «REVISTEI DE PEDAGOGIE» SE FACE PRIN ABONAMENTE ANUALE SAU PE ȘASE LUNI, FOLOSINDU-SE SERVICIILE FACTORILOR POȘTALI ȘI ALE OFICIILOR POȘTALE. PREȚUL UNUI ABONAMENT ANUAL ESTE DE LEI 72. PREȚUL UNUI EXEMPLAR: LEI 6

ADRESA REDACȚIEI:
Piața Scînteii nr. 1, et. 9
București, sector 1
Cod 71341
Telefon: 17 50 80; 17 60 10
interioare: 12 86, 20 09, 26 40

Sumar

CAMIL MUREȘANU — Marea Unire de la 1 Decembrie 1918 — act istoric hotărîtor în dezvoltarea națiunii noastre 1

CERCETAREA PEDAGOGICĂ ȘI PERFECȚIONAREA ÎNVĂȚĂMÎNTULUI

ION T. RADU — Conceperea proceselor de instruire-învățare 4
LAZĂR VLĂSCEANU — Dezvoltarea calitativă a învățămîntului în relație cu cerințele progresului economic-social 10
ION DRĂGAN — Rolul intereselor științifice în sporirea eficienței învățării la disciplinele fundamentale..... 13
ANA GUGIUMAN — Starea de pregătire cognitivă — diagnosticul și valoarea sa pedagogică. Referiri concrete la studiul chimiei 15
ANA STOICA, V. VASILACHE — Dezvoltarea creativității elevilor prin lecțiile de fizică..... 18
FLORENTINA GEORGESCU, ILIE ARSOVICI — Demersul psihosocial al cristalizării imaginii de sine la adolescenți 22
ELENA SOROCEANU — Utilizarea metodelor activ-participative la limba română..... 25
NICOLAE COSTEA, ANA COSTEA — Cercetări privind integrarea copilului de șase ani în viața școlară..... 29
VIRGINIA CREȚU — Utilizarea mijloacelor vizuale statice la clasele I—IV, în studiul cunoștințelor despre natură și al geografiei 34
VALERIA MUREȘAN, MARIA CASAP — Jocul didactic — mijloc eficient de formare a deprinderilor aritmetice 38

ORIENTAREA ȘCOLARĂ ȘI PROFESIONALĂ A TINERETULUI

SABIN SELAGEA — Rolul determinant al școlii sătești în îndrumarea elevilor către profesiile agricole..... 41

EXPERIENȚA ÎNAINTATĂ A ȘCOLII

LIZICA MIHUȚ, MARIA MIREȘAN — Educația patriotică a elevilor prin studiul literaturii..... 44
ION VICSAI — Îndrumarea activității de cercetare la elevi prin obiectul istoriei 47
DORINA RADU — O modalitate de evaluare a activității trimestriale 49

CONSULTAȚIE

ACULIN CAZACU — Spiritul revoluționar în activitatea cadrelor didactice 53

ISTORIA ȘCOLII ȘI GÎNDIRII PEDAGOGICE

TEODOR GAL — Onisifor Ghibu — militant fervent pentru unirea Transilvaniei cu România și protagonist al istoriei universității „Daciei superioare" din Cluj..... 56
ARITINA BĂRBULESCU — Știința de carte în județul Olt înainte de revoluția lui Tudor Vladimirescu (1821) .. 61

CĂRȚI — IDEI

P. PAVEL — Catedra 3
PELAGHIA POPESCU — O lucrare pedagogică de prestigiu.... 24
NICOLAE OPRESCU — Mathematique et pedagogie, 1982.... 40
ION ORGHIDAN — VICTORIA PETRESCU (1903—1983) 64

BIBLIOTECA „ASTRA"
SIBIU

Marea Unire de la 1 Decembrie 1918 — act istoric hotărîtor în dezvoltarea naţiunii noastre

Prof. univ. dr. CAMIL MUREŞANU
Universitatea Babeş-Bolyai, Cluj-Napoca

ÎN SOCIETATEA CONTEMPORANĂ, termeni ca „naţiune", „stat naţional", „unitate naţională" sînt atît de organic integraţi structurii sale politice şi reprezentărilor mentale ale membrilor ei, încît este greu de imaginat o lume care-i ignora şi căreia, în consecinţă, îi erau la fel de necunoscute valorile morale şi alte imperative comportamentale ce decurg pentru noi, cei de astăzi, din existenţa acestor categorii socio-politice.

Ele au fost rezultatul unei dezvoltări istorice complexe, În viaţa popoarelor europene mai întîi, apoi ale întregii lumi, s-au impus doar în ultimele două secole, după un proces îndelungat, ale cărui începuturi se pot identifica încă în plin ev mediu.

Istoria poporului român a cunoscut un model asemănător cu al acestui proces general. În evul mediu, unitatea culturii, a limbii, legăturile economice care se înscriau firesc în cadrul geografic unitar al patriei străvechi, comunitatea condiţiilor istorice-politice exprimată în permanenţa luptei pentru apărarea independenţei împotriva imperiilor feudale vecine, au pregătit pe încetul calea spre înlăturarea fragmentării statale artificial impuse de circumstanţe mai ales externe, spre înfăptuirea deplinei unităţi politice a poporului român.

Pentru doar cîteva luni, aceasta s-a realizat în anii 1599—1600, sub conducerea lui Mihai Viteazul. În acea epocă — şi mai ales în răsăritul Europei — nu deveniseră mature condiţiile istorice care să fi făcut cu putinţă constituirea durabilă a unui stat naţional unitar. De aceea opera politică a lui Mihai Viteazul s-a destrămat grabnic, iar el însuşi a căzut victimă împrejurărilor şi forţelor ridicate împotriva sa. Sfîrşitul tragic, la capătul unui scurt răstimp de apoteoză a puterii, a făcut din marele voievod un simbol al năzuinţei spre independenţă şi unitate a poporului român, păstrat şi amplificat de conştiinţa colectivă şi de nenumărate ori evocat de literatură:

„El a căzut, dar visul lui nu moare;
Din groapa-i tăinuită creşte-o floare,
Mereu se-nalţă floarea-nlăcrămată
Şi-a ei mireazmă umple ţara toată"

P. Cerna, CĂTRE PACE

Aspiraţia către unitate naţională a devenit o constantă spirituală din perioada desăvîrşirii formării naţiunii române — în secolul al XVIII-lea şi în prima jumătate a secolului al XIX-lea. Ea a format unul din temeiurile ridicării la luptă a întregului popor român în revoluţia de la 1848. În programele acestei revoluţii, unirea este numită „cheia de boltă a edificiului naţional" şi imaginea ei a însufleţit masele adunate pe Cîmpia Libertăţii de lîngă Blaj. Revoluţia de la 1848 e mai cunoscută prin marile personalităţi care au stat în fruntea ei, prin acţiunile sale de la Iaşi, Blaj, Islaz, Bucureşti şi Munţii Apuseni. Sînt însă mai rar memorate jertfele pe care ea le-a reclamat. Jertfe au fost, desigur, anii de temniţă, de deportare şi exil pe care mulţi din conducătorii revoluţiei i-au suferit. Dar jertfe cu adevărat grele au adus luptătorii cei mulţi şi anonimi din rîndul maselor populare. Ar merita dezgropate numele ostaşilor din compania de pompieri care au căzut în eroica încleştare inegală de pe Dealul Spirii. La fel în Transilvania, unde alături de fruntaşii răpuşi de vindictele nesăbuite ale momentului — Bătrîneanu şi Simonis, Dobra şi Buteanu — nu vor fi poate niciodată regăsite numele sutelor şi miilor de luptători căzuţi pentru libertate, din rîndurile ţăranilor iobagi, ale moţilor lui Iancu. A rămas în memoria posterităţii, cutremurătoare, drama acestuia, ca a unui alt rege Lear, tînguind în rătăciri prin munţi soarta poporului său trădat.

Mersul istoriei şi-a continuat însă drumul, potrivit legilor sale imanente. Anul 1848 fusese, pe întreg continentul, anul celei mai cuprinzătoare lupte a popoarelor pentru independenţă şi unitate, pe care toate forţele armate ale imperiilor reacţionare n-au putut-o stăvili. La 1859, printr-un act constituţional larg sprijinit de popor, a fost ales acelaşi domn — Alexandru Ioan Cuza — atît în Moldova cît şi în Ţara Românească. Prin această primă etapă a unirii românilor s-a creat statul nostru naţional modern. Italienii şi germanii, urmînd căi de acţiune diferite, şi-au înfăptuit acelaşi deziderat în deceniul 1860—1870. Se intensifică lupta de eliberare naţională a popoarelor aflate sub dominaţia otomană. În 1877—1878 România, Serbia şi Muntenegru şi-au cucerit prin luptă independenţa deplină, iar Bulgaria devine principat autonom. Naţiunile asuprite din Monarhia Habsburgică desfăşoară şi ele o susţinută luptă politică în parlament, în presă, în cadrul unor demonstraţii şi proteste, împotriva regimului la care erau supuse de coaliţia burgheziei şi aristocraţiei austriece şi maghiare. În cadrul ultimei forme de acţiune, Memorandumul românilor ardeleni din 1892, urmat de condamnarea semnatarilor săi la mulţi ani de detenţie, a stîrnit un ecou european, determinînd un larg curent de opinie publică în apărarea revendicărilor politico-naţionale ale poporului român.

Monarhia austro-ungară, stat axat pe exploatarea şi oprimarea mai multor naţiuni din centrul Europei, era astfel subminată de lupta acestora pentru constituirea de state naţionale proprii. Crezînd că îşi va putea consolida şubrezita structură internă printr-o victorie militară pe plan extern, ea a avut un rol principal în dezlănţuirea primului război mondial. Act agresiv, ce s-a dovedit, ca totdeauna în istorie, funest pentru cei ce au recurs la asemenea metode. La sfîrşitul anului 1918, sub efectele conjugate ale luptei revoluţionare a popoarelor din interior şi ale înfrîngerilor de pe front, monarhia austro-ungară s-a destrămat, pe ruinele ei luînd naştere state naţionale noi, sau desăvîrşindu-şi unitatea altele, constituite anterior, cum a fost cazul Iugoslaviei şi al României.

Desăvîrşirea statului naţional unitar român a fost şi ea rezultatul a două forme de luptă, ambele reclamînd grele suferinţe şi jertfe: războiul de eliberare din 1916—1918 şi mişcarea revoluţionară naţională din ultima parte a anului 1918, încununată prin actul istoric de la Alba Iulia, din 1 decembrie.

„În mişcarea popoarelor europene pentru autodeterminare naţională şi scuturarea dominaţiei străine desfăşurată în anul 1918 — spunea secretarul general al partidului, tovarăşul Nicolae Ceauşescu, vorbind despre desăvîrşirea statului unitar român — se încadrează şi lupta maselor populare din România şi Transilvania pentru eliberarea Transilvaniei de sub jugul habsburgic. Trăsătura distinctivă fundamentală a acestei lupte a fost largul ei caracter de masă, faptul că a antrenat muncitorimea, ţărănimea, intelectualitatea, cercurile înaintate ale burgheziei, principalele clase şi pături ale societăţii".

„În războiul de eliberare au luptat 800 000 de ostaşi, din care peste 200 000 şi-au dat viaţa pentru înfăptuirea marelui ideal al unităţii naţionale. În rîndurile luptătorilor din Carpaţi, din Dobrogea, de la Oituz, Mărăşti şi Mărăşeşti s-au aflat numeroşi profesori şi învăţători, precum şi alţi distinşi membri ai intelectualităţii româneşti. Ei au completat mai ales cadrele ofiţerilor inferiori, care au dat majoritatea celor căzuţi (peste 2000) din corpul ofiţeresc. Despre eroismul dascălilor în marea luptă pentru întregirea neamului, Ion Agîrbiceanu scria la începutul anului 1918: „Cu arma în mînă au luptat în fruntea companiilor lor umili învăţători ai satelor, tineri profesori ai oraşelor. Porunca lor: „Tot înainte!" o cunoşteau din vremi de pace ţăranii schimbaţi în ostaşi... Ce noroc pe tine, mîndră oaste a ţării, c-ai fost presărată cu aceşti luminători!" [1].

Printre profesorii şi oamenii de ştiinţă şi cultură care au luptat ori au fost mobilizaţi în războiul din 1916—1918 pot fi amintiţi Camil Petrescu, şi D. Panaitescu—Perpessicius, matematicienii Alexandru Myller, Traian Bratu şi Victor Vîlcovici, sociologul Petre Andrei, geografii Mihai David şi George Vîlsan, chimistul Neculai Costăchescu şi zoologul Ion Borcea. În tinerele servicii aeronautice ale armatei române a fost mobilizat şi instruit acad. Octav Onicescu, pe atunci profesor la Liceul militar de la Mănăstirea Dealu, iar în cele medicale cunoscutul profesor de patologie internă Constantin Bacalogu. [2].

Acestor nume s-ar putea adăuga încă multe, profesorii şi oamenii de cultură nefiind, la rîndul lor, decît o parte din sutele de mii de ostaşi şi eroi, dintre care tributul cel mai greu a fost plătit, la fel ca de-a lungul multor secole, de ţărănime. Alăturarea, umăr la umăr, de luptători din toate clasele şi categoriile sociale semnifică unanimitatea cugetului, a dăruirii întregului nostru popor pentru cauza unităţii naţionale.

Nu mai puţin apare această unanimitate de voinţe în mişcarea revoluţionară de la sfîrşitul anului 1918.

Rolul pe care intelectualitatea satelor din Transilvania l-a avut în trezirea şi dezvoltarea conştiinţei naţionale a maselor largi este bine cunoscut. Tenacitatea cu care românii ardeleni au luptat pentru învăţămînt în limba proprie, pentru şcoli şi licee, pentru a-şi putea forma învăţători şi profesori din rîndurile lor, n-a fost numai un imperativ cultural, cît mai ales unul politico-naţional, înţeles ca atare încă de fruntaşii Şcolii Ardelene şi mereu repetat în neobosita publicistică a lui George Barijiu. Recunoaşterea ros-

turilor fără seamăn ale „umililor învățători ai satelor", de care vorbea Agîrbiceanu, a exprimat-o, cu patosul său specific, versul lui Goga;

„Și-n ochii tăi văd strălucind scînteia
Din focul mare-al dragostei de lege,
Ce prin potopul veacurilor negre
Ne-a luminat cărările pribege".

(Dascălul)

În zilele hotărîtoare pentru viitorul națiunii noastre, în care s-a pregătit Marea Adunare Națională de la Alba Iulia, profesorilor și învățătorilor — în Transilvania cei din urmă formînd un procent foarte ridicat al corpului didactic românesc — le-a revenit un loc însemnat în organizarea gărzilor naționale și a comitetelor care au răsturnat aparatul de stat local al monarhiei austro-ungare, instaurînd pe cale revoluționară noi organe administrative, ca reprezentante ale națiunii majoritare ce prelua în acest fel puterea politică.

La Alba Iulia, în afara numeroșilor învățători care au participat la adunare împreună cu locuitorii veniți din toate satele și orașele Transilvaniei, au figurat ca delegați oficiali 87 de reprezentanți ai colegiilor școlilor civile și ai reuniunilor învățătorești. Se poate presupune că și printre cei 68 de delegați ai reuniunilor de lectură și ai celor corale se aflau membri ai corpului didactic [3].

Cei ce întreținuseră flacăra dragostei de neam din generație în generație, aflau în entuziasmul cu care peste 100 000 de glasuri au aclamat proclamarea unirii Transilvaniei cu România răsplata cea mai de preț a împlinirii datoriei lor de luminători ai poporului, de modelatori ai sufletului și ai destinului său. Și, odată cu aceasta, se săvîrșea pentru întreaga națiune română un act de justiție istorică, răscumpărînd asprimea unui drum de lupte și de jertfe, așternut pe spațiul unui mileniu...

Desăvîrșirea statului național unitar român era un fapt împlinit, prin forțele proprii. „...Nimeni, în afară de popor — sublinia tovarășul Nicolae Ceaușescu — nu poate pretinde că a înfăptuit unirea. Analiza desfășurării evenimentelor demonstrează elocvent că formarea statului național unitar român nu este rezultatul unor înțelegeri încheiate la masa tratativelor, ci rolul luptei întregului popor, însuflețit de năzuința secular a unității, de hotărîrea de a împlini visul pentru care au luptat și s-au jertfit atîtea generații de înaintași".

Note

1) Citat după Florea Stănculescu, *Participarea corpului didactic la luptele din anii 1916—1917*, în „Studii și articole de istorie", XIII (1969), pp. 205-216.

2) Date extrase din același studiu.

3) După Ștefan Pascu, *Marea Adunare Națională de la Alba Iulia*, Cluj, 1968, p. 373.

Catedra

VOLUM DE STUDII îngrijit de I. Lucaci, I. Negrilă, O. Ojariu și eminentul profesor Vasile Popeangă, cărturar și om de știință care, după cum ne-am putut da seama, cu solicitudinea ce-l caracterizează a creat, cu sau fără dorința de a epata cu orice preț, în Arad, o adevărată emulație pentru cercetare, canalizînd sub egida Inspectoratului școlar al județului Arad, acum în frunte cu Maria Bucur, forțele creatoare de pe aceste meleaguri pe făgașul cercetării prolifice.

Fără pretenții, după cum se subliniază în „Cuvînt înainte" semnat de inspectoarea școlară generală, M. Bucur, „Catedra" și-a propus ca obiectiv să stimuleze comunicarea de informații în cadrul rețelei județene de învățămînt și să stimuleze cercetarea științifică în cadrul școlilor" (3), tocmai pentru că investigarea procesului de învățămînt și fundamentarea psihopedagogică și metodică a actelor și acțiunilor educative constituie cerințe majore ale contemporaneității. Pornind de la asemenea premise, autorii „studiilor" cuprinse în volumul la care ne referim au zăbovit asupra unor probleme grupate pe trei secțiuni: Școala în viața socială, Perfecționarea procesului de predare-învățare, Idei și cărți.

În cadrul celei dintîi semnează: A. Ruja, I. Iovin, M. Nincu, P. Nicoară, L. Rotaru și, cu deosebire ne-au reținut atenția studiile: *Metode de investigare a relațiilor interpersonale în grupurile educaționale* de C. Drăgoi și *Atitudinea adolescenților față de valori* de P. Babușcov. Ambele se impun prin documentarea riguroasă folosită în argumentarea pertinentă a afirmațiilor, cei dintîi cu privire la metodologia investigării dinamicii relațiilor interpersonale în grupurile educaționale, metoda observației sistematice în investigarea fenomenelor interrelaționale în grupurile educaționale cu referiri la activitatea de investigare personală cu grupuri de preșcolari și școlari mici; în timp ce în contextul celui de-al doilea, pornindu-se de la cîteva considerații cu privire la adolescenți, autorul stăruie asupra încercărilor personale de investigare a atitudinii adolescenților față de valori, în funcție de care se realizează și se poate realiza în condiții bune integrarea lor psihosocială, cînd aceasta este cunoscută și se află în atenția educatorului. Concluziile pe aceste coordonate privesc preeminent integrarea psihosocială „sarcina oricărui factor educativ" (26), în realizarea căreia cultivarea atitudinii juste față de valori, cuprinderea lor treptată în sistemul convingerilor elevilor constituie condiția sine qua non a eficienței activității educative.

Secțiunea a doua însumează materiale care vizează, cu precădere, predarea-învățarea disciplinelor umaniste, limba și literatura română ocupînd un loc precumpănitor (E. Pop — *Modalități de stimulare a vocabularului preșcolarilor prin activitățile comune cu întreaga grupă de copii*; M. Mihuț, E. Soriței — *Procedee de dramatizare a activităților de povestire*; R. Negrilă, I. Negrilă — *Cultivarea sensibilității artistice la elevii din gimnaziu prin lecțiile de literatură română*; V. Nedelcovici — *Optimizarea lecturii elevilor prin intermediul bibliotecii școlare*), celelalte privesc activitatea la clasele I—IV, asimilarea conceptiei filozofice, evaluarea randamentului școlar în raport cu energia informațională și, în fine, doar unul singur are în vedere predarea-învățarea chimiei, respectiv a capitolului „Electro-

Prof. dr. P. PAVEL

(Continuare în p. 33)

CERCETAREA PEDAGOGICĂ ŞI PERFECŢIONAREA ÎNVĂŢĂMÎNTULUI

Conceperea proceselor de instruire-învăţare

ION T. RADU

ODATĂ DEFINITE OBIECTIVELE DEMERSULUI PROIECTAT şi realizate operaţiile de pregătire a conţinutului şi mijloacelor de învăţămînt, problema în faţa căreia se află educatorul care-şi proiectează acţiunea constă în a decide ceea ce trebuie să facă pentru ca elevii să realizeze cele stabilite. *Cu alte cuvinte, să stabilească* activităţile de instruire-învăţare *care oferă posibilitatea realizării acestor scopuri. Este o decizie care exclude — mai mult decît toate celelalte — aleatorul, improvizaţia, dacă se doreşte realizarea unui învăţămînt eficient.*

Tehnologia didactică, pornind de la obiective pedagogice exprimînd schimbările ce se intenţionează să fie produse la elevi, se deosebeşte fundamental de didactica tradiţională centrată pe ceea ce are de făcut educatorul. Din punct de vedere al proiectării acţiunii remarcăm, însă, că este mai dificil de a anticipa desfăşurarea procesului în termeni de ceea ce vor face şi trebuie să realizeze elevii, decît a stabili ceea ce profesorul va prezenta elevilor şi cum o va face. Cu toate acestea, atunci cînd obiectivele pedagogice şi conţinutul sînt stabilite cu un anumit grad de precizie, programarea activităţii este mult uşurată, devenind posibilă efectuarea ei cu succes.

Odată cu orientarea amintită, încă o schimbare principală este realizată de tehnologia didactică concepută pe obiective pedagogice. Varietatea obiectivelor concrete, operaţionale, anticiparea activităţilor de instruire din perspectiva activităţii de învăţare a elevilor, ca şi luarea în considerare a condiţiilor concrete, specifice în care se desfăşoară procesul de instruire conduc la necesitatea *analizei mai multor modalităţi* de lucru şi *adoptării celor considerate optime* în fiecare situaţie dată. În contextul unei mari varietăţi a situaţiilor de instruire, dată de interacţiunea multiformă a componentelor actului didactic, desfăşurarea acestuia potrivit unor structuri tipizate devine desuetă, cu totul neadecvată. Tehnologia didactică demonstrează necesitatea trecerii la *structuri alternative*, succesul activităţii fiind dependent de adoptarea structurii celei mai convenabile. Dar, se poate face observaţia că acest mod de a gîndi procesul didactic poate duce la decizii arbitrare şi improvizaţii în desfăşurarea acestuia, la ignorarea unor legităţi ale procesului de instruire şi ale învăţării. În aceste condiţii, se impune sublinierea ideii potrivit căreia condiţia primordială a unui proiect reuşit, din acest punct de vedere, este ca *procesele de instruire-învăţare* să fie în *deplină concordanţă cu obiectivele urmărite* şi adecvate conţinutului instruirii. Activitatea de învăţare prevăzută urmează să le prilejuiască elevilor manifestarea şi exersarea comportamentelor implicate în obiective. Referindu-se la această cerinţă, W.G. Popham şi E. L. Baker enunţă principiul „pertinenţei finale a mijloacelor de instruire" cu scopurile actului didactic.

Stabilirea proceselor de instruire-învăţare presupune mai multe operaţii vizînd:

— precizarea tipurilor de învăţare ce urmează a fi realizate, în corelaţie cu natura obiectivelor comportamentale urmărite şi cu elementele de conţinut;

— **stabilirea tipurilor de activitate** școlară, adică a modalităților de lucru cu elevii, ceea ce putem numi „tipuri de instrucțiune didactică";

— alegerea metodelor și procedeelor adecvate;

— pregătirea setului de exerciții, a temelor de lucru, a aplicațiilor practice pentru activitatea elevilor.

Prin natura lor, aceste operații privesc *proiectarea activității didactice propriu-zise*, cu deosebire *a sistemului de lecții și a fiecărei lecții în parte*.

1. În ceea ce privește **tipurile de învățare** stabilirea acestora este direct dependentă de obiectivele pedagogice ordonate în clase comportamentale și în strînsă legătură cu specificul conținutului instruirii. Așa se explică faptul că cele mai multe sisteme taxonomice ale obiectivelor pedagogice sînt însoțite de considerații privind natura proceselor de învățare pe care le reclamă. Astfel, B. Bloom — creatorul uneia din taxonomiile obiectivelor cognitive, care a cunoscut o largă răspîndire — a subliniat că aspectul cel mai important constă în realizarea unei asemenea învățări care să depășească simpla însușire de cunoștințe (cunoașterea, înțelegerea) și să stimuleze procese cognitive superioare (aplicare, analiză, sinteză, evaluare-creație). În consecință, se poate vorbi de procese care realizează: *a)* cunoașterea prin memorare a unor termeni, fapte, principii etc.; *b)* înțelegerea aprofundată, manifestată prin operarea de transformări asupra conținutului informațional, interpolări etc; *c)* aplicarea cunoștințelor în soluționarea unor probleme teoretice și practice referitoare la situații noi pentru elevi, operații de analiză, sinteză, activități creative ș.a.

S-a ajuns, în acest fel, la realizarea unor tipologii privind situațiile de învățare, care sînt de un folos real practicii școlare, chiar fără să existe riscul șablonizării activității considerate (3). De pildă, pornind de la clasele comportamentale ale taxonomiei obiectivelor cognitive bloomiene (cunoașterea, înțelegerea, aplicare, analiza, sinteza, evaluarea, se pot distinge, corespunzător lor, cîteva tipuri de învățare: receptiv-reproductivă (corespunzînd primului nivel comportamental), cognitivă (înțelegerea), operațională (nivelele 3,4 și 5) și creativă (evaluarea). Prin delimitarea unor astfel de tipuri de învățare nu trebuie, însă, să se înțeleagă că acestea sînt tipuri „pure", cu totul distincte unele de altele. Să amintim numai faptul că a „învăța să faci" presupune activități de memorare a informației ce urmează să fie folosită, precum și înțelegerea deplină a acesteia, după cum operarea cu și asupra informațiilor asimilate se răsfrînge pozitiv sub aspectul aprofundării și însușirii clare a acesteia. Fiecare tip de învățare este determinat de preponderența naturii activității și solicitărilor în raport de procesele intelectuale pe care le vizează și antrenează.

În concluzie, *natura situațiilor de învățare anticipate urmează structura obiectivelor pedagogice pe nivele comportamentale.*

Amintim, fără a ne opri asupra acestui aspect, că acțiunea profesorului din acest punct de vedere este detectabilă, măsurabilă, prin punerea în relație a activităților organizate și a solicitărilor adresate elevilor, cu ceea ce trebuia realizat.

2. În strînsă legătură cu tipurile de învățare, sînt anticipate **formele de activitate didactică**, sau **modalitățile de lucru cu elevii** în desfășurarea actului didactic. Acestea nu sînt identice cu situațiile de învățare; sînt, însă, corelate direct. Dacă tipurile de învățare se obiectivează în natura solicitărilor, în exersarea diverselor comportamente, fiind în esență un element de conținut al proceselor de instruire-învățare, formele de activitate sau modalitățile de lucru relevă mai de grabă aspectul organizatoric în care se realizează instruirea-învățarea. Ele sînt acțiuni ale profesorului în legătură cu prezentarea conținuturilor, organizarea și îndrumarea activității de învățare a elevilor, pentru ca aceștia să realizeze obiectivele stabilite. Expresia acestora o constituie natura relației pedagog-elevi, *tipul de interacțiune didactică creat* (E. De Corte).

Și în această privință tipologiile realizate ușurează orientarea pedagogului în alegerea tipului corespunzător fiecărei situații. Astfel, preluînd o asemenea tipologie (4) și aducîndu-i unele completări, în varietatea relativ mare a modalităților de lucru *putem distinge următoarele tipuri și subtipuri:*

1) Expozitiv, cu subtipurile:

a) înv. magistral (profesorul expune neîntrerupt, un timp mai mult sau mai puțin îndelungat informația, elevii trebuind s-o recepteze);

b) expunere îmbinată cu dialog, demonstrații, alte activități.

2) Euristic, prezentîndu-se în subtipurile:

a) dialog clasic, frontal în care transmiterea informației se realizează prin întrebări ale profesorului menite să dirijeze procesele de cunoaștere ale elevilor;

b) dialog liber, dezbatere, în care se creează multiple posibilități de comunicare între subiecți.

3) Activitatea personală a elevilor, prezentînd două variante:

a) activitate personală dirijată și

b) activitate personală independentă.. Din șase forme de interacțiune didactică, primele trei presupun activitate frontală cu clasa în timp ce celelalte se pretează la forme mai variate de organizare: frontală, pe grupe, individuală.

Cîteva mențiuni se pot face pentru înțelegerea acestei tipologii:

— Fiecare formă de interacțiune prezintă avantaje și limite, fiind *adecvată pentru realizarea unor obiective și improprie pentru altele.* De exemplu, formele expozitive (magistrală și combinată) își dovedesc utili-

tatea în situații în care intențiile de realzat constau în transmiterea—receptarea unor informații, deci în predarea unor discipline și a unor lecții cu conținut informațional teoretic bogat. După cum interacțiunile de tip euristic se disting printr-un grad mai mare de activizare a elevilor în învățare, ele favorizînd formarea unor capacități intelectuale (de a opera analize, sinteze, comparații, clasificări etc). În continuare, modalitățile de lucru bazate pe activitatea personală a elevilor sînt singurele care permit formarea unor abilități, pe lîngă însușirea temeinică a unei informații. Este evident faptul că priceperile și deprinderile nu se formează ascultînd, receptînd pasiv, ci prin activitate de investigație, prin exercițiu, realizînd efectiv ceea ce trebuie învățat.

— Tipurile de interacțiune sînt *ordonate ierarhic* în sensul că, față de finalitățile educației contemporane — formarea unui om instruit dar și disponibil pentru instruire continuă — apt să se autoinstruiască și să „devină", apelul preponderent la modalități de lucru euristice sau bazate pe activitatea personală a elevilor se impune ca o necesitate. Pornind de la această idee, putem considera că ponderea acestor două tipuri de interacțiune constituie un criteriu vechi de apreciere a eficienței unei activități didactice.

— *Opțiunea pentru un mod de lucru* sau altul este în funcție nu numai de obiective și de caracterul conținutului predat, *ci și de capacitatea de învățare* a elevilor. Nu mai este nevoie să demonstrăm că recurgerea la un mod de lucru bazat pe strategii euristice sau pe activitatea personală a elevilor presupune un nivel mai ridicat de pregătire al acestora, în timp ce strategiile expozitive sînt mai accesibile elevilor cu un nivel mai coborît de pregătire întrucît, în acest caz, aceștia primesc informația gata elaborată.

— Tipul de interacțiune didactică, modalitatea specifică de lucru a pedagogului cu elevii presupune *atît acțiunea educatorului* (de predare, de organizare și îndrumare a activității de învățare), *cît și activitatea elevilor*. Se știe că între acestea există legătură strînsă organică, într-atît încît una o presupune pe cealaltă. Acțiunea educatorului este prezentă totdeauna, exprimîndu-se în îndrumarea elevilor. Ea este lipsită de sens fără activitatea de învățare a elevilor, iar dirijarea și îndrumarea acesteia constituie aspectul definitoriu al actului didactic; atunci cînd învățarea se realizează fără organizarea și îndrumarea asigurate de eductor, în fapt ieșim din domeniul didacticii, situația aparținînd autodidaxiei.

Pornind de la înțelegerea actului didactic ca „proces de interacțiune dirijată" (B a b a n s k i), ca activitate în care cele două procese, predare și învățare, se contopesc, considerăm că acestea nu pot fi prezente inteligibil decît concomitent și nu prin simplă alăturare ca activități autonome. În consecință, programarea a „ceea ce face profesorul" separat de „ceea ce au de făcut elevii" ni se pare nejustificată principial și inoperantă din punct de vedere practic.

c) Odată definite formele de activitate școlară, decizia privind *metodele de învățămînt și procedeele* de folosit în fiecare situație este mult ușurată, acestea fiind, logic și funcțional, dependente de modalitățile de lucru adoptate. Este evident că opțiunea pentru o strategie euristică face necesară metode proprii acesteia: conversația, problematizarea, dezbaterea, brain-stormingul ș.a. Tot așa, organizarea unor secvențe de muncă personală a elevilor conduce la folosirea unor metode activ-participative ca: observația, exercițiul, munca cu cartea, lucrările de laborator, lucrările practice ș.a.

d) Următoarea operație de anticipare a desfășurării procesului privește *alegerea exercițiilor, a temelor și lucrărilor practice*, pentru activitatea personală, dirijată sau independentă, a elevilor. Principiul diriguitor în stabilirea acestora este de a oferi elevilor posibilitatea de a practica, în activitatea de învățare, comportamentele implicate în obiectivele pedagogice fixate.

În perspectiva acestui criteriu, multitudinea temelor de activitate pentru elevi este clasificată de unii autori (2) în două categorii, față de comportamtentele indicate de obiectivele pedagogice: „de echivalență" (concordanță deplină), ori „de analogie" (asemănare).

În cazul aactivităților echivalente, elevii exersează comportamentele ce se cer însușite în final. Situația este posibilă în cele mai multe împrejurări.

Activitățile de analogie permit elevilor de a practica comportamente similare dar nu identice celor urmărite. Sînt numeroase situații în care se impune folosirea unor astfel de exerciții. Din categoria lor fac parte — fără a epuiza toate situațiile — activitățile realizate pe modele, simulatoare, în vederea formării unor abilități practice. În același timp, vom sublinia că acest tip de activități, deși în aparență nu conduc direct la formarea comportamentului final, în multe împrejurări ele favorizează lărgirea acestui comportament, în sensul dezvoltării capacității de utilizare a unor cunoștințe și de realizare a unor operații în situații variate.

e) Conturarea *structurii sistemului de lecții și a lecției*, precum și *delimitarea secvențelor* încheie șirul operațiilor prin care este elaborat procesul de instruire-învățare.

Cel puțin două circumstanțe determină necesitatea și natura acestor operații.

Prima constă în caracterul de proces al activității instructiv-educative; acesta se desfășoară pe faze, cele mai mari cuprinzînd altele mai mici. În acest context, lecția — ca verigă principală a procesului, ca secvență unitară — este pe de o parte etapă în desfășurarea procesului, iar pe de alta, la rîndul ei presupune secvențe mai mici care se succed într-o ordine specifică. Cu alte

cuvinte, fiecare lecție ca și fiecare secvență de instruire subsumată lecției se reprezintă un proces în miniatură, o etapă în evoluția procesului, în cadrul căreia se îndeplinește o anumită sarcină didactică. Ceea ce delimitează o secvență de altele este unitatea unor elemente de conținut și a unor operații, ca elemente acționale, asupra conținutului, în vederea unor scopuri specifice.

A doua circumstanță care conduce la divizarea procesului în unități mici relativ autonome o constituie complexitatea unor scopuri și obiective finale, ceea ce determină caracterul polivalent al oricărei lecții. Analiza logico-funcțională a conținutului, ca și caracterul unor comportamente finale fac să se delimiteze unele conținuturi și *obiective intermediare* a căror însușire, respectiv îndeplinire, constituie condiție necesară în atingerea obiectivelor finale. Este una din cele mai importante condiții interne ale învățării (R. Gagnè), constînd în relevarea logicii după care poate fi asimilat un anumit conținut, firește pornind de la logica internă a disciplinei. Învățarea noțiunilor mai complexe, cu un grad mai mare de generalizare, este dependentă de însușirea unor noțiuni mai simple, cu grad de generalizare mai coborît. Ca urmare, îndeplinirea unor obiective presupune ca elevii să stăpînească alte sarcini care reprezintă subobiective în raport cu obiectivul considerat. De fapt, taxonomiile obiectivelor pedagogice disting pentru fiecare clasă comportamentală mai multe tipuri de comportamente care se află în raport de subordonare față de nivelurile comportamentale ale taxonomiei. Parcurgerea acestor etape, cu conținuturi și obiective specifice, dar intermediare în raport cu obiectivele terminale, constituie criteriul principal în programarea secvențelor pedagogice. În acest caz, condiția internă, obiectivată în analiza și ordonarea conținutului de învățat, conduce la stabilirea unui mod adecvat de organizare a situației de învățare, deci la o condiție externă proprie.

Problema care trebuie rezolvată constă în a identifica componentele unui obiectiv pedagogic terminal, adică a determina conținuturile și comportamentele care pot fi calificate intermediare în demersul către obiectivul terminal. De exemplu, pentru efectuarea operației de .... elevii trebuie să cunoască ..... Determinarea a ceea ce elevul trebuie să știe înainte de a îndeplini comportamentul vizat, este o operație atît de analiză logică a conținutului cît și una psihologică, de ordonare a proceselor intelectuale implicate. În realizarea ei, schemele taxonomice sînt de un real folos, cu ajutorul lor identificîndu-se conținuturile și comportamentele mai simple care trebuie învățate întîi, apoi cele mai complexe.

Din comentariul de mai sus, se pot desprinde două concluzii cu valoare practică:

— Precizarea structurii unei unități de instruire — mai mare ori mai mică — este menită să determine cea mai bună ordine posibilă a activităților de instruire-învățare astfel încît să ajute elevii în atingerea obiectivelor cu minimum de resurse educative (mijloace, timp, efort ș.a.).

— În desfășurarea procesului de instruire-învățare, oportunitatea fiecărei activități este apreciată în funcție de concordanța acesteia cu conținuturile și obiectivele de realizat. Prin urmare, sînt considerate valabile în raport cu obiectivele urmărite numai acele activități care conduc pe calea cea mai directă la atingerea lor.

Din punctul de vedere examinat, structurarea secvențelor presupune realizarea unor operații în două etape: a) conceperea sistemului de lecții, prin: ordonarea elementelor esențiale ale conținutului pe lecții; stabilirea locului și funcțiilor fiecărei lecții în sistem; precizarea sarcinii didactice a fiecărei lecții; stabilirea modalității de evaluare a rezultatelor și a procesului etc. b) precizarea structurii fiecărei lecții; în funcție de conținutul său și a sarcinii didactice de îndeplinit — determinîndu-se secvențele de instruire.

3. Evaluarea rezultatelor și a demersului realizat

Se poate vorbi, în prezent, de un acord cvasiunanim în ceea ce privește înțelegerea necesității evaluării rezultatelor obținute și, pe această bază, a evaluării procesului care le-a determinat, în vederea ameliorării lor în secvențele următoare. Ca urmare, acțiunile evaluative — neglijate mult timp sau considerate ca activități auxiliare, suprapuse procesului propriu-zis — sînt, acum, prezente în proiectele de activitate didactică. Dacă ar trebui să enunțăm achizițiile cele mai importante ale teoriei evaluării, în ultimii ani, atunci în mod cert una dintre acestea ar fi tocmai *integrarea actelor evaluative în procesul didatic*, ca elemente componente ale acestuia. Ceea ce constituie însă, terenul unor confruntări de idei și experiențe este găsirea celor mai eficiente modalități de integrare a actelor evaluative în procesul didactic și realizarea acestor evaluări.

Analiza diferitelor strategii adoptate face însă necesară o delimitare în ceea ce privește *obiectivarea* acțiunilor evaluative. Astfel, în timp ce unele privesc rezultatele obținute, vizavi de obiectivele urmărite, altele — deși în strînsă legătură cu primele — vizează procesul desfășurat. Fiecare presupune folosirea unor tehnici și criterii specifice. Modalitățile de integrare privesc mai cu seamă acțiunile de evaluare a rezultatelor.

Experiența de pînă acum a condus la conturarea mai multor *strategii de integrare a actelor de evaluare a rezultatelor* în procesul didactic: evaluare inițială, sumativă (cumulativă) și continuă (formativă). O descriere detaliată a acestora nu o putem realiza aici. Vom aminti numai că *evaluarea inițială* se

* Poate fi văzut, în acest scop, studiul *Evaluare completă și continuă — strategie de perfecționare a procesului didactic.* Ion T. Radu, Revista de pedagogie nr. 4/1983.

efectuează la începutul unui program, cu scopul de a şti dacă elevii stăpînesc competenţele necesare pentru asimilarea noului conţinut şi îndeplinirea obiectivelor acesteia. În funcţie de constatările făcute, se determină: nivelul obiectivelor programului (mai dificile sau mai uşoare), gradul de aprofundare a conţinutului, ritmul de lucru, în general întreaga activitate didactică inclusiv, dacă este nevoie, adoptarea unor programe de recuperare. Date obţinute prin aceste evaluări servesc, totodată, şi ca termen de referinţă pentru aprecierea rezultatelor procesului didactic, pentru înregistrarea progreselor realizate de elevi.

Evaluarea iniţială se impune, pentru cele mai multe discipline, la începutul unui ciclu de învăţămînt, a anului şcolar şi ori de cîte ori un profesor preia o clasă de elevi al căror potenţial de învăţare nu-l cunoaşte. Deşi nu apare ca strict necesară la începutul studierii unor noi discipline (lb. străină, fizica la cl. VI-a, chimia — la clasa VII-a), cunoaşterea competenţelor elevilor în domeniile respective, dobîndite pe alte căi decît cele şcolare, sau ca rezultat al experienţei lor de viaţă — poate fi deosebit de utilă.

Evaluarea continuă (formativă), realizată pe secvenţe relativ mici — reprezintă modalitatea care se impune prin efectele ce le are asupra acţiunii didactice. Eliminînd sondajul şi verificîndu-i pe „toţi" din „toată materia", ea permite cunoaşterea, după fiecare unitate de instruire, a efectelor acţiunii, identificarea neajunsurilor, a punctelor critice şi, în consecinţă, adoptarea unor măsuri de recuperare faţă de unii elevi, de corectare a *erorilor şi de ameliorare a procesului* pe parcursul acestuia. Prin urmare, acest mod de evaluare constituie un mijloc eficace de prevenire a situaţiilor de eşec, semnalînd operativ rămînerile în urmă manifestate în activitatea unor elevi şi nelăsîndu-le să se transforme într-o stare de eşec iremediabilă. Rezultatele constatate sînt evaluate prin raportarea la obiectivele urmărite, deci conform principiului „criterion referend evaluation" (P o p h a m).

Una din problemele pe care le comportă aplicarea acestui model o constituie frecvenţa evaluărilor, intervalul la care este de dorit să fie realizate. Unii autori îndeamnă să fie efectuate după fiecare lecţie, în timp ce alţii propun intervale mai mari. Apreciem că asemenea evaluări sînt raţional integrate în actul didactic realizîndu-le, de regulă, pe *sisteme de lecţii corespunzătoare* unor capitole de 5—6 ore de curs. Aceasta nu exclude posibilitatea de a recurge la evaluări chiar şi pe parcursul unui capitol mai întins şi chiar după unele lecţii al căror conţinut reprezintă „cheia" înţelegerii întregului capitol. Avem în vedere mai multe argumente; sînt relativ puţine obiective terminale realizate într-o singură lecţie, care să facă necesară verificarea îndeplinirii lor; multe din comportamentele finale sînt consolidate de-a lungul mai multor lecţii; conţinuturile sînt structurate logic pe sisteme de lecţii, în lecţii izolate, neputîndu-se evita uneori trunchierea lor; se reduce timpul folosit pentru examinări, rămînînd disponibil pentru activitatea de instruire; este anevoioasă pentru profesor aplicarea prea multor probe, chiar dacă pentru verificarea lor se recurge la corectare colectivă (cu voce tare, prin raportare la o lucrare reuşită, după o grilă etc), la corectare reciprocă de către elevi sau autocorectare.

Dar, evaluarea continuă presupune nu numai verificarea generală, a tuturor elevilor şi a întregii materii, la sfîrşitul unor secvenţe, ci şi *cunoaşterea de către elevi a rezultatelor obţinute*, gradul de îndeplinire a obiectivelor urmărite. Aceasta presupune un feed back continuu, elevii dobîndind afirmarea activităţii prestaţiilor lor pe parcursul secvenţei. Cercetări întreprinse în această direcţie — pe animale dar şi pe oameni — ca şi experienţa arată că cu cît comunicarea rezultatelor se efectuează mai rapid şi prompt cu atît efectele ei asupra învăţării sînt mai mari; invers, întîrzierea răspunsului diminuează puterea motivaţiei faţă de acţiunea în cauză, iar în situaţii umane aceasta reprezintă chiar sursa unor stări de anxietate.

Evaluarea sumativă realizează măsurarea şi aprecierea rezultatelor cu caracter de bilanţ. În completarea evaluării continue ea îşi dovedeşte utilitatea sub mai multe aspecte: confirmă evaluările realizate pe parcurs, oferind informaţii suplimentare utile pentru aprecierea exactă a performanţelor elevilor; verifică însuşirea unor competenţe care, prin natura lor, „scapă evaluării continue; scopul ei constă în clasificarea inter-individuală a subiecţilor, selecţionarea lor, aprecierea făcîndu-se mai cu seamă după principiul „norm referend evaluation". În timp ce evaluarea continuă verifică cu precădere realizarea unor obiective concrete, limitate, evaluarea de bilanţ evaluează mai ales capacităţi a căror formare necesită o perioadă mai lungă.

Dată fiind relaţia dintre aceste strategii, faptul că ele se completează, atitudinea potrivită nu este de opţiune pentru una sau alta ci de *îmbinare a lor* în vederea *realizării unei evaluări complete şi eficace*. O autentică evaluare a rezultatelor şcolare trebuie să fie *completă şi continuă*.

În perspectiva proiectului de activitate didactică, evaluarea continuă este programată odată cu proiectarea sistemului de lecţii, în timp ce evaluarea sumativă face obiectul proiectării activităţii anuale şi trimestriale.

Potrivit principiului evaluării complete mai trebuie adăugat că în măsurarea şi aprecierea rezultatelor este necesar să fie avute în vedere *toate aspectele produselor şcolare*. Rezultatele şcolare constituie o realitate complexă incluzînd: cunoştinţe acumulate (fără a ne limita la acestea, oricită

însemnătate am acorda acestora în instruirea elevilor); capacități intelectuale; capacitatea de aplicare a informației în rezolvarea unor probleme teoretice sau activități practice; trăsături de personalitate, atitudini formate.

Pentru evaluarea acestor aspecte ale produselor școlare, *metodele folosite* sînt multiple: orale, scrise, practice. Proba cea mai adecvată modelului evaluării continue este *testul*, în accepția sa cea mai largă, adică nu numai ca probă scrisă ori practică, ci și ca verificare a atitudinii subiectului în anumite circumstanțe, în general ca fie situație creată și controlată în care comportamentele supuse evaluării sînt observabile.

Printre numeroase cerințe ce trebuie avute în vedere în elaborarea probelor de verificare, una este implicată în acțiunea de proiectare și anume *ca proba să fie în concordanță cu obiectivele pedagogice vizate* în actul didactic. În acest sens, experiența arată că este util să se procedeze la elaborarea textului odată cu identificarea obiectivelor. De asemenea, probele să fie atît de cuprinzătoare încît să acopere conținutul esențial și obiectivele corespunzătoare; de regulă, numărul itemilor unei probe este egal cu sau mai mare decît numărul obiectivelor.

În ceea ce privește *evaluarea procesului*, considerațiile ce se pot face și prezentarea tehnicilor de realizare depășesc cadrul prezentului studiu. Din punctul de vedere al proiectării activității didactice prezintă interes, cu deosebire, relația dintre rezultate și calitatea procesului desfășurat. În acest sens, rezultatele au valoare de indicatori ai eficacității activității educatorului. Ele reflectă nu numai interesul și efortul elevilor pentru învățare ci și competența și prestațiile profesorului. Rezultă că procesul evaluativ, început prin măsurarea rezultatelor, se cere continuat cu relevarea, în lumina rezultatelor, a aspectelor izbutite și a celor critice ale actului didactic. Este condiția sine qua non a perfecționării continue a procesului de instruire-învățare.

4. Concretizări: elaborarea instrumentelor Proiectarea activității didactice prezintă caracteristicile unui proces realizat în etape, fiecare din acestea îndeplinind funcții și sarcini specifice în realizarea proiectului integral. Activitatea didactică — proces foarte complex — se compune din părți mai mari care, la rîndul lor, sînt divizate în părți mai mici. O proiectare bine gîndită face ca aceste părți să fie ordonate, corelate pentru ca procesul să fie conceput cît mai riguros posibil. În această ordine de idei, proiectarea se concretizează în: planul anual, planuri trimestriale, proiectul sistemului de lecții, proiectul lecției (al unei activități).

a) Proiectarea activității anuale se impune din mai multe considerente. Întîi, pentru a avea o perspectivă mai largă a procesului didactic. Apoi, realizarea operațiilor pe care le implică proiectarea activității instructiv-educative necesită o viziune de ansamblu asupra obiectului de studii, adică cunoașterea de către educator a scopurilor generale, a conținutului și obiectivelor specifice disciplinei pentru a fi în măsură să organizeze el însuși conținutul și să identifice obiectivele comportamentale pentru fiecare unitate de instruire. De asemenea, proiectul anual apare necesar și datorită faptului că unele scopuri ale activității didactice (formarea capacităților) nu pot fi realizate decît în perioade îndelungate.

Operațiile care se impun sînt:

— analiza logico-funcțională a conținutului disciplinei, avînd ca finalitate delimitarea capitolelor, a temelor mai cuprinzătoare;

— precizarea numărului de ore afectat fiecărei teme și stabilirea ritmului de parcurgere a materiei;

— repartizarea capitolelor (temelor) pe trimestre;

— stabilirea secvențelor pentru evaluarea inițială și pentru evaluări finale (dacă este nevoie).

Proiectul poate fi consemnat într-un plan ca cel de la modelul nr. 1.

Model nr. 1

Trim.		Teme de studiu	Nr. de ore atribuit	Observații
I	1. 2. 3.			Mențiuni privind eventualele modificări operate în raport de prevederile programei
II	4. 5. 6.			
III	7. 8.			

b) Proiectarea activității trimestriale este o continuare a celei anuale, constînd în programarea temelor (capitolelor) p e intervale de timp și în stabilirea mijloacelor de învățămînt necesare (modelul nr. 2)

Model nr. 2

Tema Com.	Nr. ore	Perioada de realizare	Mijloacele de înv. necesare	Observații
1 2				

Remarcăm faptul că cele două planuri (anual și trimestrial) pot fi contopite într-unul singur fără ca prin aceasta să fie diminuată calitatea proiectării realizate.

c) Proiectarea sistemului de lecții constituie primul set de operații de proiectare a procesului didactic propriu-zis și constă în:

— stabilirea scopurilor instructiv-educative ale capitolului, luînd în considerare scopu-

rile generale ale disciplinei (sub raportul informației de însușit, al abilităților, capacităților și atitudinilor ce trebuie formate);

— analiza logico-funcțională a conținutului temei și precizarea elementelor esențiale sub raport conceptual, experimental, practic);

— delimitarea lecțiilor (prin ordonarea conținutului pe fiecare lecție), atît pentru predarea-însușirea conținutului cît și pentru evaluarea rezultatelor;

— identificarea obiectivelor pedagogice concrete, corespunzătoare elementelor de conținut;

— întocmirea probei de evaluare;

— precizarea mijloacelor de învățămînt de folosit și a altor resurse.

Ca urmare, proiectul poate avea următoarea structură (modelul nr. 3)

Modelul nr. 3

Tema și nr. de ore	Scopurile instruc.-educative ale temei	Lecții în cadrul temei subiectele lor	Data	Elementele esențiale ale conținutului	Obiective pedagogice concrete
		1.		1	1.1
				2	1.2
				2	2
				3	3
				4	4.1
					4.2
				5	5
		2.		6	6.1
					6.2
				7	7.
		3.		8	8.
		3.		9	9
				10	10.1
					102

Anexe: Mijloace de învățămînt ce vor fi folosite, sursele de informare, proba de evaluare.

d) Proiectarea lecției continuă și desăvîrșește proiectul de activitate început prin planul anual și trimestrial și dezvoltat prin proiectul sistemului de lecții, completîndu-l cu toate celelalte elemente necesare desfășurării eficiente a procesului didactic.

Operațiile ce se efectuează vizează:

— analiza logico-funcțională a conținutului în vederea ordonării logice a informației (faptelor, evenimentelor, fenomenelor, conceptelor) și identificării obiectivelor intermediare în raport cu cele terminale;

— stabilirea formelor de organizare și desfășurare a activității (tipurilor de activități școlare), ordonate pe unități de conținut și obiective;

— stabilirea structurii lecției, pe secvențe;

— precizarea metodelor, procedeelor și mijloacelor de învățămînt folosite;

— elaborarea setului de exerciții, activități aplicative, fișe etc.

Proiectul unei lecții se poate prezenta astfel (modelul nr. 4:)

Subiectul .....

Scopuri (în termeni de capacități) .....

.....

DESFĂȘURAREA

Modelul nr. 4

Secvența	Durata în minute	Elemente-le esențiale de conținut (cod)	Obiective pedagogice urmărite (cod)	Forme de activitate (tipuri de interacțiune)	Metode, procedee	Mijloace de învățămînt
1						
2						

Anexe: set de exerciții, descrierea activităților practice, fișe de lucru etc. și, eventual, proba de evaluare (dacă este cazul).

Dezvoltarea calitativă a învățămîntului în relație cu cerințele progresului economico-social

LAZĂR VLĂSCEANU

UNA DIN CELE MAI IMPORTANTE COMPONENTE ALE ÎNVĂȚĂMÎNTULUI, care necesită evaluări și proiectări atente, științific fundamentate, este reprezentată de conținuturile transmise școlar. Ce discipline trebuie incluse în planurile de învățămînt, ce informații îi selectăm și cum pot fi ele mai bine organizate în programe și manuale, care este timpul de instruire alocat fiecărei discipline, ce relații se stabilesc

Între discipline sau între informațiile teoretice, abilitățile intelectuale și deprinderile practice sînt întrebări care solicită soluții adecvate și o atenție permanentă din partea celor responsabili de organizarea învățămîntului.

În principiu, selecția și planificarea conținuturilor transmise școlar depind de două categorii mari de factori. O primă categorie include factori de natură structurală referitori la organizarea unităților școlare pe profiluri și nivele, tipurile de personalități prefigurate în idealul educațional și scopurile sociale și pedagogice ale învățămîntului, ritmurile și direcțiile de dezvoltare a cunoașterii științifice, tehnice și culturale, nevoile sociale de calificare a forței de muncă, timpul global de instruire etc. Efectele și cerințele acestor factori sînt oarecum exterioare organizării pedagogice a conținutului învățămîntului, în sensul că delimitează cadrul de acțiune preliminară și oarecum fundamentală în raport cu care se determină apoi modurile cele mai adecvate de selecție, planificare și transmitere a conținuturilor. A doua categorie include factori de natură psihologică și pedagogică privind capacitățile psihice individuale, gradul de accesibilitate a informațiilor teoretice, corelațiile ierarhice dintre conținuturi, raportul dintre asimilare sau reproducere și creativitate sau producție, tipurile și formele de transmitere și evaluare etc. Acțiunile unor astfel de factori se concretizează în organizarea pedagogică a conținuturilor și în formele de transmitere a acestora.

Fiecare din factorii menționați și în mod sigur și alții se află într-o perioadă accelerată de tranziție ca urmare sau în legătură cu transformările care se produc în societate, în activitățile sociale, economice și culturale. Să considerăm numai tranzițiile care se produc în cercetarea științifică și tehnică sau în dezvoltarea culturală în legătură cu noile probleme cu care se confruntă societățile contemporane, începînd cu resursele de energie și materii prime și terminînd cu necesitățile apărării păcii. Informațiile teoretice sînt acumulate în ritmuri exponențiale, disciplinele academice se diversifică încontinuu, făcînd loc altora noi, inter- sau transdisciplinare, lumea profesiilor se schimbă la intervale din ce în ce mai scurte de timp, iar nevoile umane cunosc o dinamică specifică a dezvoltării în raport cu cerințele unei noi calități a vieții și a muncii. În astfel de condiții este firesc să ne întrebăm care este impactul acestor tranziții asupra organizării conținuturilor transmise școlar. Este surprinzător însă să constați fie din interior, fie din afară, că învățămîntul își urmează în domeniul conținutului logica sa clasică de organizare, făcînd în mare parte abstracție de procesele sau tranzițiile din afara sa. Deși nimeni nu poate afirma că nu se caută soluții la probleme privind organizarea conținuturilor învățămîntului, mai degrabă se pare că nu sînt formulate cele mai adecvate probleme și în raport cu acestea să se identifice soluții. Cîteva exemple pot ilustra această situație.

Planurile de învățămînt ale tuturor tipurilor de școli, de la cele primare pînă la cele superioare, au inclus în ultimul timp noi discipline sau categorii de discipline în structura lor. Modul de evoluție a fost de tip cumulativ, adăugîndu-se în permanență noi informații în disciplinele deja existente sau chiar noi discipline. De aceea, deși s-a perfecționat conținutul unor discipline (cum ar fi matematica, fizica, biologia și chimia) sau au fost adăugate disciplinele tehnice și tehnologice (mai ales la nivelul liceului), în fapt s-a ajuns să se genereze o aglomerare marcantă a programelor instructive. Reacțiile elevilor într-o astfel de situație s-au concretizat în selectarea prioritară a anumitor cunoștințe sau discipline pentru aprofundarea pregătirii (orientîndu-se după cerințele examenelor ulterioare de absolvire sau admitere) și în neglijarea tuturor celorlalte. S-a generat o specializare forțată timpurie care afectează pregătirea generală mai cuprinzătoare. Indiscutabil că există anumite praguri de saturație cantitativă a planurilor de învățămînt sau limite de asimilare a informațiilor prezentate. Ignorarea acestora riscă să aibă efecte negative asupra calității învățămîntului și, pe un plan mai larg, asupra viitoarelor cadre de specialiști care dezvoltă mai departe cultura și economia societății. Modalitatea cumulativă de aglomerare a planurilor și programelor de învățămînt trebuie, oricum, înlocuită cu alta mai integrativă și mai selectivă.

În privința selecției conținuturilor, putem proceda fie din perspectiva predării (a profesorului), fie din perspectiva învățării (a elevului). Considerăm că a predominat, aproape exclusiv, selecția realizată din perspectiva predării, considerîndu-se rolul decisiv al profesorului. Scopul învățămîntului este însă acela de a asigura condițiile eficiente de organizare și dirijare a învățării, astfel că elevul trebuie să fie personajul de referință. De aceea, în elaborarea manualelor și a celorlalte resurse ale învățării trebuie să se țină cont cu mai multă insistență de noile dezvoltări pedagogice privind învățarea și organizarea cunoștințelor, de psihologia elevului și condițiile adecvate accelerării instruirii.

Deși învățămîntul nostru dispune de o bază materială adecvată concretizată, între altele, prin modul și gradul de înzestrare a laboratoarelor, cabinetelor și atelierelor școlare, cunoașterea teoretică este prezentată mai ales ca produs final și definitiv. Adică nu se valorifică în suficientă măsură baza disponibilă. În laboratoare experiențele sînt ilustrative nu demonstrative, iar efortul elevului este unul de înregistrare sau memo-

rare de informație, nu și de căutare sau chiar descoperire. Deși pe termen scurt un astfel de elev ajunge să știe mai mult, pe termen lung ajunge să nu fie suficient de interesat de noile descoperiri teoretice și de permanenta sa perfecționare. Odată cu produsele finite ale cunoașterii a asimilat și autoritatea morală investită în acestea, devenind mai degrabă un „dogmatic epistemic" decît un „descoperitor potențial". Ritmurile actuale de dezvoltare a cunoașterii solicită însă personalități receptive, capabile să distingă și chiar să producă noul. De aceea este necesar ca în organizarea și planificarea conținuturilor să se accentueze spiritul problematizator și demonstrativ, stimulîndu-se nu numai sau chiar în primul rînd transmiterea și reproducerea de informație, ci și capacitățile reflexive și imaginative, de descoperire și aplicare. Laboratoarele, cabinetele și atelierele școlare ar oferi un astfel de cadru structural.

Organizarea conținuturilor pe discipline strict delimitate se bazează pe presupunerea tacită că elevul singur trebuie să realizeze sintezele cognitive transdisciplinare. Mai departe, în domeniul aplicației sau practicării cunoașterii nu sînt implicați *direct* profesorii care predau teoria, ci maiștri-instructori care dirijează practica în producție. Rezultă astfel două probleme. Una se referă la relația dintre teorie și practică sau dintre învățare și muncă, iar cealaltă la modalitățile de integrare a cunoștințelor dispersate în diferite discipline. Cele două probleme converg spre o soluție unitară care constă în organizarea integrată sau interdisciplinară a cunoștințelor în relație cu un domeniu aplicativ dat. În acest sens, ni se pare actuală elaborarea de *proiecte* integrate de cunoștințe teoretice și probleme practice orientate de necesitatea formației culturale și a profesionalizării adecvate. Proiectele interdisciplinare și aplicative ar coexista cu organizarea cunoștințelor pe discipline specializate, oferind însă posibilitatea realizării de corelații mai strînse între informații și între acestea și problemele practice specifice unui învățămînt integrat cu producția și cercetarea[1]. Perioada de practică productivă ar avea ca obiective tocmai realizarea unor astfel de proiecte eșalonate în timpul de școlarizare.

Orice tendință de ignorare a impactului tranzițiilor actuale din știință și tehnică, din societate și cultură asupra selecției, organizării și planificării conținuturilor transmise școlar riscă să genereze o rămînere în urmă a învățămîntului, care are apoi efecte negative asupra ritmurilor de dezvoltare socială. Devine din ce în ce mai evidentă necesitatea analizei *globale* a modului de structurare a conținutului planurilor de învățămînt, programelor și manualelor școlare, la nivelul *întregului* sistem de învățămînt, în mod corelat, eșalonat și bine coordonat.

CÎTEVA IMPLICAȚII

Analiza perspectivelor învățămîntului vizează elaborarea de răspunsuri la o întrebare fundamentală: ce tendințe să fie selectate pentru extrapolare? În funcționarea învățămîntului pot fi distinse numeroase tendințe. Unele își au sursele generative în afară, altele țin de logica sistemului, de autonomia sa, oricît de relativă ar fi aceasta. Cunoștințele de care dispunem nu ne permit, de cele mai multe ori, să alegem dintr-o dată răspunsuri univoce. Unele tendințe pot cunoaște o dezvoltare lineară, altele exponențială; unele stagnează o perioadă de timp și explodează deodată și neașteptat. De aceea, în mod prospectiv, disocierea unor perspective sau identificarea tendințelor trebuie asociate cu elaborarea mai multor alternative viitoare. Anterior ne-am referit la trei domenii și la problematica lor particulară actuală și de perspectivă. Implicații mai generale pot fi deduse din aceste referințe:

a) necesitatea conceperii în continuare a învățămîntului ca un sistem integrat atît *în* contexte sociale, economice, politice, culturale determinate, cît și *cu* activități productive și de cercetare semnificative pentru o societate în dezvoltare;

b) analiza corelată a consecințelor macrostructurale și a celor micropedagogice generate de inovațiile induse în sistemul de învățămînt, în vederea funcționării sale echilibrate și în raporturi de armonie cu obiectivele social-economice și culturale;

c) corelarea strînsă a planificării macrostructurale a învățămîntului cu planificarea micropedagogică a conținuturilor și activităților din cadrul său;

d) creșterea gradului de flexibilitate structurală și funcțională a învățămîntului pentru anticiparea adaptării sale suple, fără șocuri, la schimbări sociale viitoare, pentru realizarea concordanței dintre dezvoltarea sa și nivelul calitativ atins sau proiectat al forțelor de producție;

e) ridicarea permanentă a nivelului standardelor instructive ale educației generale și calificării profesionale;

f) analiza globală și integrată a conținuturilor transmise școlar, punîndu-se accent pe selecția, organizarea și planificarea lor în relație cu dinamica dezvoltărilor actuale și de perspectivă din știință, tehnică și cultură.

Evidențierea unor astfel de implicații mai generale ne conduce la necesitatea considerării corelate a tuturor componentelor învățămîntului, concomitent la toate nivelurile, în vederea înfăptuirii perseverente a măsurilor de ridicare a calității instruirii școlare.

[1] Pentru mai multe detalii vezi L. Vlăsceanu (coordonator), *Învățămînt, producție, cercetare*, București, E.D.P., 1981 p. 333–338.

Rolul intereselor ştiinţifice în sporirea eficienţei învăţării la disciplinele fundamentale

Conf. dr. ION DRĂGAN
Universitatea din Timişoara

1. *PRECIZĂRI CONCEPTUALE. Cele mai multe dintre lucrările şi studiile despre interes îl plasează în sfera motivelor, a acelor factori psihici care determină atitudini şi comportamente active ale subiectului faţă de obiect. În clasificarea intereselor, autorii au luat, de obicei, criteriu principal conţinutul acestora. Există, de fapt, o întinsă gamă de clasificări a intereselor pe care am analizat-o mai detaliat cu alt prilej [1].*

În studiul de faţă nu ne propunem să ne referim numai la o anumită categorie de interese — interesele ştiinţifice sau, altfel spus, interesele pentru ştiinţă; ne vom orienta demersul nostru spre elucidarea problemei genezei acestora, pentru ca, apoi să stabilim interferenţa dintre ele şi activitatea de învăţare şi în general să punem în evidenţă modalităţile de stimulare şi dezvoltare a lor la elevi.

Ontologic, interesele ştiinţifice se integrează în categoria intereselor de cunoaştere, care, în fond, constituie o dimensiune a oricărui interes. Interesele de cunoaştere au ca rădăcină biologică instinctul curiozităţii (C l a p a r è d e). Evoluţia interesului de cunoaştere de la forma sa instinctuală, manifestată la animale şi la copil în primul an de viaţă, pînă la treapta de interes ştiinţific, nu se produce spontan, ci este rezultatul preocupărilor sistematice, a utilizării unor strategii didactice adecvate, de care ne vom ocupa într-un paragraf special.

Revenind asupra conceptului de interes ştiinţific, considerăm necesar să precizăm că prin el omul se ridică de la simpla atitudine de explorare a obiectului (curiozitate perceptuală) spre cea de învestigare a esenţialului (curiozitate epistemică). Dacă prima este trecătoare, cea de-a doua este permanentă; interesul ştiinţific (pentru esenţe, pentru idei) se constituie ca structură a personalităţii care se alimentează din propria sa tensiune şi aceasta constituie marea lui valoare pentru activitatea de învăţare a omului (elevului, studentului). Această mare stabilitate este şi semnul maturizării intereselor cognitive, al transformării lor în interese ştiinţifice.

2. *INTERES COGNITIV — ÎNVĂŢARE — INTERES ŞTIINŢIFIC.* La începutul acestui studiu subliniam funcţia motivaţională a interesului cognitiv în structura personalităţii. Activitatea de învăţare de tip şcolar fiind o învăţare predominant cognitivă, este ancorată în această variabilă psihică atît de puternic, încît unii psihologi şi psihopedagogi consideră că optimizarea activităţii instructiv-educative, sporirea eficienţei sale este, în mare măsură, rodul dezvoltării intereselor cognitive. Aşa de exemplu, E.D. Super afirma că „interesele (este vorba de cele cognitive) explică succesul şcolar, alături de inteligenţă. Corelaţia între notele la o materie şi interesul pentru ea este evidentă" [2]. Ideea este reluată şi subliniată, într-un alt context, de către S. Larcebeau: „multe din eşecurile şcolare nu se explică, de fapt, printr-o lipsă de aptitudini, ci sînt datorate absenţei motivaţiei interesului pentru o anumită formă de învăţămînt" [3].

În ce ne priveşte, am constatat experimental, valoarea motivaţională a intereselor de cunoaştere [4]. Experimentul a fost organizat la Şcoala Generală nr. 22 din Timişoara la disciplinele matematică, fizică, chimie, biologie şi desen (deci, cu excepţia desenului, tocmai la disciplinele fundamentale). Asupra metodologiei stimulării şi dezvoltării intereselor de cunoaştere ne vom opri în paragraful următor. Mai interesant ni se pare să arătăm că, prin aplicarea strategiilor didactice stimulatoare de interese de cunoaştere (indicate de noi), s-au înregistrat progrese sensibile în rezultatele la învăţătură ale elevului la disciplinele în cauză. Astfel media claselor la aceste discipline a crescut după cum urmează: clasa a V-a de la 7,84 la 8,64 (<0,62); clasa a VII-a de la 7,17 la 8.04 (<0,87); clasa a VIII-a de la 7,01 la 7,73 (<0,72). La clasa a VI-a nu s-a înregistrat nici un progres, fenomen care l-am pus pe seama tulburărilor puberale, ajunse la apogeu la elevii acestei clase. Eficienţa, spuneam într-o altă lucrare [5], se vădeşte desigur în volumul şi calitatea cunoştinţelor şi deprinderilor dobîndite de

elevi și exprimată docimologic în rezultatele de mai sus; dar aceasta se mai reflectă și în atitudinea elevilor față de munca școlară și extrașcolară.

Experimentul nostru a reușit să determine o asemenea atitudine, care s-a manifestat în preocuparea elevilor pentru lectură suplimentară și pentru activități de timp liber la disciplinele în cauză. Aceste activități suplimentare — din proprie inițiativă — sînt, după părerea noastră, indicatori elocvenți și siguri ai transformării interesului cognitiv în interes științific, sursă a preocupărilor elevilor în cauză pentru explicarea fenomenelor, pentru cunoașterea aspectelor lor esențiale. Dacă acest lucru apare doar sporadic la preadolescenți, în clasele liceale, deci la adolescenți, el ar trebui să fie caracteristic, deoarece adolescenții sînt preocupați de aspectele axiologice, iar valorile științei ar trebui să ocupe un loc central în sistemul lor de valori. Am formulat la modul dezirabil, fiindcă, după cum știm, acest fenomen este departe de a avea caracter de masă în lumea liceenilor. Explicația trebuie căutată și în insuficienta preocupare a noastră, a dascălilor, pentru cultivarea intereselor științifice în rîndul lor.

3. *STRATEGII DIDACTICE CARE STIMULEAZĂ DEZVOLTAREA INTERESELOR ȘTIINȚIFICE.* Avînd în vedere rolul stimulativ și energizant al intereselor asupra activității de învățare se pune în mod firesc, problema găsirii și utilizării strategiilor didactice care să ducă la dezvoltarea lor, în vederea sporirii eficienței învățămîntului la disciplinele fundamentale. Acest lucru este mult ușurat și de faptul că aceste discipline au puternice valențe pragmatice, statutul lor fiind deja prestigios prin importanța socială care li se acordă în epoca noastră.

Pornind de la această caracteristică, a valențelor pragmatice ale acestor discipline, este necesară preocuparea profesorilor care le predau, pentru sporirea numărului lecțiilor cu caracter practic-aplicativ în sistemul lecțiilor organizate și, bineînțeles, folosirea acelor metode de predare-învățare care să determine punerea în evidență a acestor valențe (experimentele, lucrările practice, lucrările de laborator etc.). În acest sens, integrarea învățămîntului cu cercetarea și practica trece din domeniul deziderateleor în sfera necesităților obiective. La asemenea lecții elevilor trebuie să li se ofere prilejul — prin demonstrații adecvate — observării utilității științei în cauză (fizică, biologie, chimie etc.) la rezolvarea unor probleme ridicate de practică. Asemenea demonstrații vor spori încrederea elevilor în știință și vor stimula, în același timp, interesul lor pentru știința în cauză, ca disciplină de învățămînt. Aceasta va contribui, pe de o parte, la sporirea eficienței activității instructiv-educative, iar pe de altă parte, va determina o corelare firească între interesele școlare și cele profesionale, o îngemănare a lor [6]. Acest lucru devine obiectiv necesar în epoca noastră și pentru școala noastră contemporană, în care „pregătirea prin studii, alegerea acestora, îl apropie pe elev de viitoarea sa profesiune [7].

Cultivarea intereselor științifice la elevi ridică și o altă problemă în metodologia predării-învățării; este vorba de apropierea metodologiei didactice de metodologia cercetării științifice. În acest sens, utilizarea strategiilor euristice (conversația, problematizarea, învățarea prin descoperire etc.), precum și obișnuirea elevilor de a formula ipoteza de și a-și pune probleme, constituie elemente importante ale unui asemenea demers pedagogic modern. La clasele gimnaziale, în același scop pot fi introduse, în lecție, unele momente „distractive" (răspunsuri la întrebări-ghicitoare, jocuri didactice, competiții etc.), avînd grijă însă ca la baza lor să stea datele științei și ca rezolvarea lor să necesite o temeinică informare științifică. Un bun serviciu pot face, în același scop, broșurile de popularizare a științei ca și diversele lucrări cu caracter distractiv („Chimie distractivă", Fizica distractivă", „Botanica distractivă"). Recomandarea și studierea unor asemenea lucrări ar spulbera prejudecățile care circulă în lumea necunoscătorilor că școala este cu necesitate un loc de tortură, că învățarea trebuie să se facă neapărat cu chin și cu suferință și că dascălul este prototipul unui tipicar scolastic; prin acest mod de a lucra cu elevii s-ar aduce o confirmare în plus aforismului lui Aristotel că „știința are rădăcini amare, dar roadele ei sînt dulci". De ce să facem din elev doar un „rozător" al „rădăcinilor" științei și de ce să nu-l ajutăm să guste și din roadele ei dulci?

Lecțiile organizate și desfășurate în lumina unor asemenea cerințe psihopedagogice vor crea premisele necesare dezvoltării intereselor pentru știință, dezvoltare care va găsi un cadru și mai favorabil în *cercurile* organizate la aceste discipline. Întrucît la aceste cercuri se înscriu, de obicei, elevii cei mai buni, cei cu înclinații și aptitudini pentru disciplina în cauză, profesorii care le conduc pot și trebuie să realizeze aici activități care să fie veritabile cercetări în domeniu. Pentru aceasta este necesar să se urmărească inițierea membrilor cercului în metodologia cercetării științifice: Cum se stabilește (formulează) o ipoteză? Cum se organizează verificarea ei?) Cum se mînuiește aparatura (sau cum se confecționează)? Cum se prelucrează datele? Cum se interpretează? etc. Toate acestea vor duce în mod firesc și necesar la formarea spiritului științific, caracterizat prin deschiderea spre problemele ridicate de viață, prin căutarea soluțiilor lor, prin interes pentru știință, în ultimă analiză.

Lucrînd în acest fel, la lecție și în activitățile din cercuri, profesorii vor avea bucuria nu numai a unor rezultate bune la învățătură, ci și cea a realizării unei trăsături valo-

roase a personalității elevilor lor — interesul pentru cunoaștere, dorința de a descoperi idei noi, de a aplica cunoștințele în practică și prin aceasta de a fi utili societății. Acestea sînt premise necesare educației permanente.

4. *CONCLUZII.* Deși interesul pentru cunoaștere (interesul cognitiv) are puternice rădăcini biologice (instinctul curiozității), dezvoltarea lui spre interes pentru știință este condiționată de priceperea cu care dascălul (indiferent de specialitatea lui) știe să-l cultive. Una din sursele din care se va alimenta această dezvoltare este cunoașterea de către elevi a valorii pragmatice a științei, determinată de priceperea cu care profesorul știe să pună în evidență (să demonstreze) aplicațiile și utilitățile științei respective (ca disciplină școlară).

Curiozitatea epistemică (interesul pentru știință este, de asemenea, o rezultantă a culturii generale, idee formulată, cîndva de J. J., Rousseau: „Nu sîntem curioși decît în măsura instruirii noastre". Într-o accepție modernă această teză subliniază valoarea interdisciplinarității, căci o cultură veritabilă este rodul asimilării temeinice a tuturor disciplinelor școlare, cele fundamentale formînd însuși nucleul acesteia.

NOTE BIBLIOGRAFICE

1. I. Drăgan, *Interesul cognitiv și orientarea profesională*, Buc., EDP., 1975, pp. 14—19.
2. E. D. Super, *La psychologie des intérêts*, Paris, PUF, 1964.
3. S. Larcebeau, *Interets et education*, „Bulletin de psychologie" 257, XX, Paris, 1967, p. 833.
4. I. Drăgan, *Interesul de cunoaștere ca factor psihologic de sporire a eficienței învățămîntului*, în „Lucrările seminarului pedagogic universitar", Universitatea din Timișoara, nr. 12/1976, p. 11.
5. I. Drăgan, *Interesul cognitiv și orientarea profesională*, Buc., EDP, 1975, p. 83.
6. I. Drăgan, *Interese școlare și interese profesionale—corelație și interferență, în „Pregătirea profesională a tineretului"*, vol. editat de „Revista de pedagogie", Buc., 1981, p. 138.
7. Gal, R., Leon, A., *Psihologie de l'orientation scolaire et profesionelle*, Paris, Colin, 1968.

Starea de pregătire cognitivă — diagnosticul și valoarea sa pedagogică

Referiri concrete la studiul chimiei

Cercet. dr. ANA GUGIUMAN

STAREA DE PREGĂTIRE cognitivă exprimă o realitate psihopedagogică a cărei implicare în realizarea de către elev a progresului școlar este într-un fel de la sine acceptată și mai puțin studiată sistematic din perspectiva rolului ameliorativ-formativ pe care îl poate avea cunoașterea ei. Pornind de la această situație, înscrierea acestei variabile pedagogice între obiectivele unei investigații concrete s-a impus în ideea de a elucida aspecte și demersuri care să contribuie la optimizarea procesului învățării în școală.

1. LĂMURIRI CONCEPTUALE

Analiza distinge în conținutul conceptului sinteza a două componente: o stare de pregătire cognitivă generală și o stare de pregătire specifică anumitei discipline de învățămînt (sau unui domeniu).

1.1. Denumită și „stare de pregătire care dezvoltă" sau „maturitate cognitivă" [cf. Ausubel, *1*, p. 210], starea de pregătire generală are sorgintea în cercetările experimentale și teoria stadiilor în dezvoltare, fundamentată de J. Piaget, și semnifică acele sporuri ale capacității care permit îndeplinirea unor sarcini intelectuale, fără o exersare specială, specifice anumitor etape din evoluția persoanei. Expresia sintetică a variabilelor psihopedagogice din a căror convergență rezultă, a fost redată de pedagogii D. Ausubel și Fl. Robinson prin formula: $P_d = F(G + E_i + I_a)$. Potrivit acestei expresii, starea de pregătire cognitivă generală este funcție de potențialul genetic la care se adaugă efectele experienței incidentale și ale instruirii anterioare.

1.2. Deosebită, starea de pregătire cognitivă specifică semnifică un anumit bagaj de cunoștințe într-o disciplină de învățămînt, de care dispune la un moment dat elevul și care-i este indispensabil pentru ca el să poată parcurge cu succes noi teme din domeniul științei respective.

Teoretic, aceste două componente sînt interdependente. Elevul nu poate fi introdus

în mod eficient într-o anumită disciplină de studiu dacă nu a realizat un nivel adecvat de maturizare intelectuală. Concomitent, instruirea într-o anumită disciplină, pe lîngă faptul că permite pătrunderea adîncă în conținutul ei specific, favorizează transformările generale ale intelectului persoanei în direcția dezvoltării și maturizării sale. Concret însă, comunicarea acestor variabile nu este totdeauna lineară, discontinuitățile explicîndu-se prin intervenția altor factori psihopedagogici (interese, motivații, atitudini, metode didactice, stil individual de muncă). Convinși de aportul deosebit pe care-l are cunoașterea stării de pregătire cognitivă specifică în corecta proiectare a activității didactice, am realizat la începutul anului de învățămînt 1982/1983 o cercetare orientată cu predilecție către nivelul de pregătire la chimie a absolvenților de gimnaziu.

2. DIAGNOSTICUL

Investigarea stării de pregătire specifică la chimie a absolvenților de gimnaziu, s-a realizat prin intermediul unui test* de cunoștințe, centrat pe obiectivele cognitive ale programei de chimie de clasa a VII-a și a VIII-a. Testul, avînd 5 itemuri, prezintă în cadrul fiecărui item un număr variabil de sarcini diferențiate, structura lor permițînd performanțe singularizate, notate cu 1 punct. Punctajul realizat pentru rezolvarea unui item indică nivelul de cunoaștere a unității respective de conținut iar punctajul general, realizat prin însumarea scorurilor parțiale, indică gradul în care elevul posedă cunoștințele considerate de bază la absolvirea gimnaziului și indispensabile pentru învățarea chimiei de clasa a IX-a. Elementele de conținut incluse în test sînt:

— recunoașterea substanțelor compuse: acizi, baze săruri; realizarea încadrării adecvate a fiecărei substanțe dintr-un șir dat în clasa corespunzătoare și redarea nomenclaturii (item 1);

— stabilirea produșilor de reacție la ecuații chimice date; stabilirea corectă a coeficienților (item 2);

— explicarea tipurilor de legături dintre substanțele enumerate și reprezentarea convențională a legăturii (item 3);

— stabilirea caracterului chimic al substanțelor elementare prezentate și justificarea răspunsurilor (item 4);

— rezolvarea unei probleme de calcul stoechiometric implicînd cunoașterea formulelor, punerea în ecuație a datelor problemei, stabilirea coeficienților și efectuarea corectă a operațiilor (item 5).

Modalitățile de construire a itemurilor au implicat obiective ale comportamentului cognitiv de tipul cunoaștere prin memorare și redare a cunoștințelor învățate, explicarea și interpretarea unor conținuturi sau operații efectuate, aplicarea cunoștințelor învățate în situații cunoscute sau situații noi.

Concomitent, aceiași elevi au fost examinați psihologic cu testul RAVEN, sub raportul nivelului intelectual sau al capacității generale de învățare, variabilă identificabilă în cercetarea noastră cu starea de pregătire cognitivă generală.

3. DOVEZI EXPERIMENTALE ȘI VALOAREA PEDAGOGICĂ

Cercetarea s-a desfășurat în primele săptămîni de școală din anul 1982/1983, la nivelul a 4 clase a IX-a din 3 licee ieșene, cu profil de mecanică și matematică-fizică, însumînd 141 elevi. Ea a tins să aprecieze starea de pregătire cognitivă specifică la chimie a absolvenților de gimnaziu, după cum urmează:

a) la nivelul unei populații largi;

b) la nivelul a două clase a IX-a din aceeași școală (Liceul „Național") și implicit la nivelul elevilor din interiorul clasei;

c) la nivelul celor două clase paralele din aceeași școală s-a pus în evidență și capacitatea cognitivă generală a elevilor.

a. Corectarea foilor individuale de răspuns, în tabelarea rezultatelor pe matricea colectivă a clasei și prelucrarea lor statistică au condus la rezultatele prezentate sintetic în Tabelul 1.

Tabel I

NIVELUL ÎN CARE ELEVII POSEDĂ CUNOȘTINȚELE CONSIDERATE DE BAZĂ LA CHIMIE, CONȚINUTE ÎN TEST, LA ABSOLVIREA GIMNAZIULUI

Itemuri	Nivelul de realizare al itemului		
	Întreaga populație (4 clase — 141 elevi)	La două clase paralele din Liceul „Național"	
		a IX-a C (34 elevi)	a IX-a G (39 elevi)
1	686%	70,7%	54,7%
2	598%	88,4%	53,1%
3	55,6%	70,5%	17,1%
4	257%	33,1%	131,%
5	2,4%	0	0

Urmărind conținutul valoric al cifrelor constatăm că pe ansamblul populației, la absolvirea gimnaziului, elevii examinați *recunosc* clasele de substanțe compuse, *pot să rezolve* ecuațiile unor reacții chimice învățate stabilind corect coeficienții (item *1* și *2*); *posedă cunoștințe de nivel mediu* asupra tipurilor de legături chimice (item 3); *au cunoștințe precare* despre caracterul chimic al substanțelor, necorelîndu-l cu structura atomului (item 4); *nu știu să rezolve* probleme de calcul stoechiometric (item 5).

Este evident că nu toate cunoștințele de bază la absolvirea unui ciclu școlar sînt stăpînite în mod egal. Rezultatele ne indică punctele nevralgice la nivelul unei populații destul de largi și implicit unitățile de conținut din materia claselor anterioare care trebuie

* Testul a fost elaborat de prof. El. Flaiser în cadrul unei ceretări mai ample conduse de colectivul de pedagogie al Centrului de științe sociale — Iași

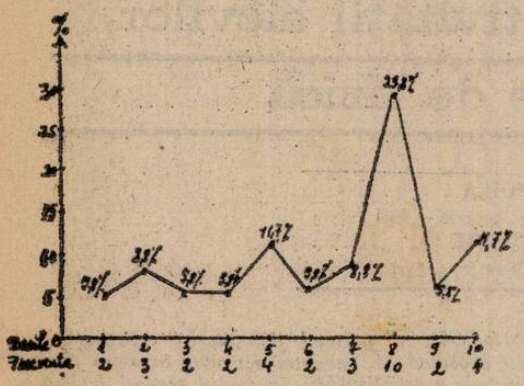
să constituie în mod expres conținutul orelor de recapitulare.

b. Modul de concepere al cercetării ne-a permis totodată observații asupra profilului a două clase paralele din aceeași școală, sub raportul pregătirii la chimie dar și al capacității generale de învățare.

Considerînd recomandările statistice asupra numărului de subiecți ai unui etalon ca și criteriile de reprezentativitate ale unei populații, am procedat la etalonarea rezultatelor proprii testului de chimie aplicat, la care am raportat apoi rezultatele individuale obținute.

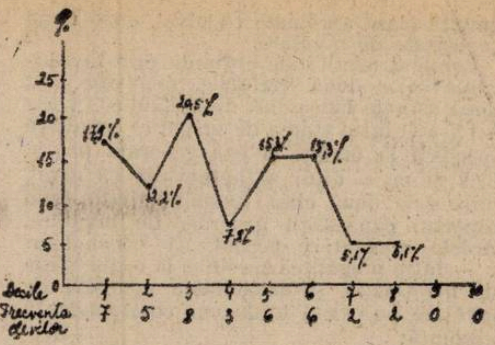
Redînd sintetic nivelul general al cunoștințelor testate, la chimie, prin media aritmetică a rezultatelor constatăm la cele două clase: clasa a IX-a C, $m_a = 62{,}6$ și clasa a IX-a G, $m_a = 38{,}2$.

Situația obținută conduce îndubitabil către impunerea, cu aceeași valoare pentru procesul instructiv-educativ, alături de diferențele date de structura individuală și de mediul socio-cultural, a diferențelor date de pregătirea anterioară la diferite discipline de învățămînt. În acest sens R. Gagné, fundamentînd designul instruirii, recomandă că „trebuie să se ia în considerație... și acele capacități pe care elevul le aduce cu sine. Planificarea instruirii trebuie să se asigure de învățarea anterioară a acestor capacități" [3, p. 19]. Prezentarea grafică a rezultatelor obținute, prin raportarea la etalon a scorurilor individuale, convinge asupra nivelului diferit de pregătire existent, în cazul nostru la chimie, între clase și între elevii aceleiași clase. Cum, în principiu,

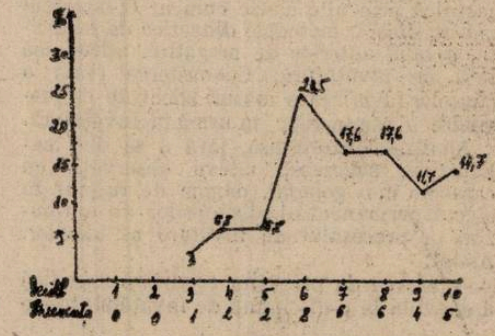


Graficul 1 — Distribuția elevilor. Nivelul de pregătire la chimie. Clasa a IX-a C—34. elevi $Ma = 62{,}6$

constatările trasează liniile de intervenție, în situația concretă studiată se impune o tratare pedagogică diferențiată. Astfel, durata și ritmul de reactualizare a cunoștințelor anterioare vor fi diferite la cele două clase, caracterul analitic-explicativ predominînd la clasa cu un nivel precar al cunoștințelor; temele recomandate pentru recapitulare se vor diferenția după lacunele constatate la grupuri de elevi; în vreme ce la una



Graficul 2 — Distribuția elevilor. Nivelul de pregătire la chimie. Clasa a IX-a G—39 elevi $Ma = 38{,}2$

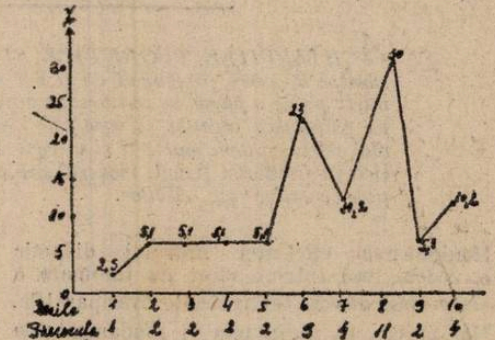


Graficul 3 — Distribuția elevilor. Capacitate intelectuală. Clasa a IX-a C—34 elevi

din clase (a IX-a G) se va lucra îndeosebi cu exerciții de consolidare a cunoștințelor, la cealaltă (a IX-a C) se va putea proceda la amplificarea lor prin informații noi.

c. Pornind de la aportul recunoscut al stării de pregătire cognitivă generală sau al capacității generale de învățare a elevului în asigurarea progresului școlar și al eficienței procesului instructiv-educativ, investigarea acesteia a relevat aspecte demne de reținut.

Rezultatele obținute de elevii celor două clase la testul de inteligență RAVEN, redate sintetic prin media aritmetică (clasa a IX-a C, $m_a = 70{,}29$; clasa a IX-a G, $m_a = 64{,}6$)



Graficul 4 — Distribuția elevilor. Capacitate intelectuală. Clasa a IX-a G—39 elevi

anunță clase apropiate ca nivel, cu o bună capacitate de învățare.

Corelînd rezultatele obținute prin investigarea celor două variabile, relevante sînt două aspecte îndeosebi: discordanța la clasa a IX-a G între starea de pregătire cognitivă specifică la chimie și cea generală (m_a = 38,2 și m_a = 64,6) și apropierea ca nivel, între cele două clase luate în studiu, sub raportul capacității generale de învățare. Aceste constatări permit să conchidem:

— între pregătirea specifică la o disciplină de învățămînt și capacitatea generală de învățare nu există totdeauna corespondență absolută;

— nivelul precar al cunoștințelor la o disciplină de învățămînt, în prezența unei bune capacități generale de învățare, se justifică prin alte cauze cum ar fi interesul pentru obiect, metodele didactice de instruire, nivelul anterior de pregătire, atitudinea față de învățătură. Cunoașterea reală a cauzelor favorizează măsuri adecvate de prevenire a rămînerilor în urmă la învățătură.

Analizele întreprinse, fără a se dori exhaustive, sugerează cîteva observații cu caracter mai general, demne de reținut în efortul permanent al educatorilor de optimizare a procesului de învățare al elevilor. Astfel:

— starea de pregătire cognitivă specifică a elevului la o disciplină de învățămînt este o evidență pedagogică cu implicații majore îndeosebi în perioada de debut a unui alt ciclu școlar. Cunoașterea ei constituie o premisă în ridicarea randamentului la învățătură a elevului.

— ierarhizarea cunoștințelor de bază în structuri cognitive permite organizarea recapitulărilor pe subiecte diferențiate după lacunele constatate la colectivul întreg al clasei sau la grupuri de elevi;

— cunoașterea stării de pregătire cognitivă specifică, îndeosebi la obiectele de bază, cu o puternică dependență secvențială, în corelație cu capacitatea generală de învățare, permite fundamentarea științifică a programului de măsuri privind asigurarea succesului școlar pentru toți elevii și ridicarea calității procesului instructiv-educativ în fiecare școală.

BIBLIOGRAFIE

1. Ausubel, D., Robinson, Fl., *Învățarea în școală*, capit. 7, Buc., E.D.P., 1981.
2. Gagné, R.M. Briggs, L. J., *Principii de design al instruirii*, E.D.P., Buc., 1977.
3. Piaget, J., *Psihologia inteligenței*, Ed. St., Buc., 1965.
4. Popescu, P., Roman, I., *Investigarea stării de pregătire a elevilor la clasa a IV-a în raport cu cerințele procesului de învățămînt din clasa a V-a*, Lucrare de control cu M.E.I., Iași, 1979.

Dezvoltarea creativității elevilor prin lecțiile de fizică

ANA STOICA
Centrul de Științe Sociale — Iași
V. VASILACHE
Liceul „Emil Racoviță" — Iași

ACHIZIȚIILE TEORETICE ȘI METODICE privind dezvoltarea creativității elevilor de către profesorul de fizică sînt, deocamdată, oarecum separate în două planuri: pe de o parte, se conturează o pedagogie a creativității, *la modul general, bazată pe psihologia creației și care oferă jaloanele principale, universal aplicabile. Pe de altă parte, sîntem martorii și autorii unui proces de* modernizare a tehnologiei didactice în predarea fizicii, *modernizare care între altele, se pune și în serviciul capacităților creative ale elevilor.*

Maximizarea eficienței cadrului didactic o vedem însă într-un efort de îmbinare a celor două direcții actualmente cvasiparalele. Mai precis, în regîndirea și fundamentarea experienței metodice a profesorilor de fizică, în funcție de pedagogia creativității, în particularizarea și concretizarea la specificul fizicii a indicațiilor formulate de pedagogia creativității. Aici încercăm să ne plasăm noi prin studiul de față.

I. În cele ce urmează vom enunța o serie **de factori psihologici,** care susțin creația și **vom propune,** pentru fiecare, cîteva *tipuri*

de exerciții, prin care pot fi antrenați mai intens.

1. *Gîndirea divergentă* se pare că este în creație, dacă nu factorul intelectual cel mai important, atunci cel puțin unul caracteristic. Definită de psihologul J. P. Guilford drept orientarea efortului cognitiv într-un evantai cît mai deschis de direcții, pentru găsirea unor soluții cît mai deosebite una de alta, această însușire a gîndirii a devenit pentru unii autori obiectul principal al pedagogiei creativității, denumită ca atare chiar „pedagogia divergenței" (Gilbert de Landsheere).

Întrebările care se pretează la mai multe răspunsuri se numesc și ele divergente. Manualele și culegerile de probleme oferă și probleme de acest gen. Esențial este ca profesorul să prefere aceste probleme și să ceară elevilor cît mai multe sau, dacă este cazul, toate posibilitățile de rezolvare, cultivîndu-le ideea că o chestiune poate comporta mai multe moduri de soluționare și nu unul singur, primul venit în minte sau cel din lecția de zi.

Se mai poate recurge la probele, devenite deja clasice, de gîndire divergentă, atribuindu-le un conținut pe specificul fizicii și transformîndu-le în exerciții. Cea mai cunoscută probă este cea a „utilizării neobișnuite" ale unui obiect (să zicem a unui bec, a unei bobine, a unui resort etc.) sau a „aplicațiilor posibile" ale unui fenomen fizic (ca de exemplu: a cîmpului gravitațional, a laserului, a electrolizei etc.). Dacă cerem, de exemplu, cît mai multe utilizări pentru o pilă obișnuită, va trebui să-i îndemnăm pe elevi să se gîndească nu numai la răspunsuri banale ca pilirea, tăierea metalelor, găurirea, încrustarea unor ornamente, ci și la situații mai neuzuale, văzînd pila ca pe un posibil conductor electric pe o distanță scurtă, ca pe o pîrghie sau chiar masă nemarcată pentru o balanță, ca pe un ciocan de lipit, semn de carte, ascuțitoare de creion, ca pilitură pentru experiențe de magnetism (dacă o sfărîmăm) ș.a.m.d.

În fine, se pot inventa probleme divergente, după modelul următor: „Enumerați cît mai multe fenomene care se desfășoară după graficul *ABCD* din fig. 1, precizînd în fiecare caz semnificația coordonatelor". Se

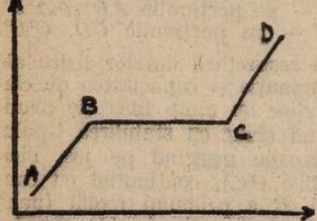


Fig. 1

va pretinde elevilor un minimum obligatoriu de răspunsuri, dar se va încuraja depășirea acestuia:

a) mișcarea unui mobil: coordonatele: distanța parcursă și timpul; porțiunea AB — mișcare uniformă, BC — repaus, CD — mișcare uniformă, dar cu o viteză mai mare decît pe porțiunea AB;

b) variația temperaturii unui corp solid cristalin încălzit; coordonatele: temperatura și timpul; porțiunea AB — încălzirea în starea solidă, BC — topirea, CD — încălzirea în starea lichidă;

c) variația cantității de lichid dintr-un bazin (alimentat printr-un robinet) sau a apei din sol în urma precipitațiilor atmosferice;

d) variația numărului de locuitori ai unui oraș pe o anumită perioadă.

2. Problemele divergente se sprijină mult pe *flexibilitatea gîndirii*, însușire pe care de altfel o și dezvoltă. Flexibilitatea rezolutivă constituie antipodul deprinderii consolidate, al „fixității funcționale", al tendinței de standardizare, de aplicare mecanică a algoritmului deprins. Datorită flexibilității spontane a gîndirii renunțăm să mai insistăm pe o cale închisă, întorcîndu-ne în schimb spre alte posibilități, alte semnificații, alte

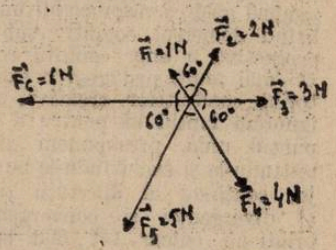


Fig. 2

cadre de referință. În exemplul privind utilizările neobișnuite ale unei pile obișnuite, pe care l-am citat mai înainte, numai flexibilitatea este responsabilă pentru răspunsurile mai originale, cum ar fi utilizarea pilei ca semn de carte, la „firul cu plumb", ca un conductor electric.

Tot flexibilitatea gîndirii permite rezolvarea mai simplă și implicit mai ingenioasă, din problema următoare: „Calculați rezultanta a șase forțe concurente, coplanare, ca în fig. 2, și indicați direcția și sensul acestei rezultante". Conform metodei învățate, elevii de clasa a VII-a și chiar a IX-a, se angajează de obicei pe calea învățată, dar laborioasă, compunînd forțele F_1 și F_2, apoi rezultanta lor cu F_3 ș.a.m.d. Numai o minte flexibilă își poate pune problema reducerii acestei complexități, printr-o intuiție, o scurt-circuitare mintală, căutînd o cale mai simplă.

3. *Fluența* ideațională, exprimată în numărul total de răspunsuri la o problemă divergentă sau creativă, condiționează de cele mai multe ori idei neobișnuite. Afirmația aparent paradoxală că „producînd mult, producem bine" stă la baza cunoscutei metode brainstorming ori „asaltul de idei". Numai dacă perseverăm, emițînd răspunsuri chiar și după epuizarea primei șarje, de obi-

cei banală, sporim şansa ca în noianul de soluţii să găsim şi una originală.

Pentru exersarea acestei abilităţi se pot da elevilor scurte exerciţii individuale, în timp limitat (2—5 minute), ca în exemplele următoare: „Enumeraţi cît mai multe mărimi fizice cunoscute". (Răspunsuri aşteptate: masă, lungime, timp, viteză, forţă, volum etc.): „Ordonaţi unităţile de măsură pe care le cunoaşteţi după numărul lor de litere (Răspunsuri aşteptate: cu trei litere — oră, bar, erg, fon, ohm, lux,...; cu patru litere — gram, grad, tonă, volt, watt,... etc.); „Ce unităţi de măsură au fost denumite în cinstea unor fizicieni?" (Răspunsuri aşteptate: newton, hertz, joule, amper, weber etc.); „Ordonaţi ecuaţiile mişcărilor mecanice în ordinea complexităţii lor"; „Enumeraţi 10 dispozitive (aparate) care funcţionează pe baza efectului magnetic al curentului electric"; „Faceţi o clasificare a undelor electromagnetice după lungimea lor de undă şi precizaţi cel puţin o proprietate caracteristică fiecărei grupe".

4. *Gîndirea convergentă* este opusă, dar complementară gîndirii divergente. Ea înseamnă găsirea răspunsului unic posibil, realizînd demersul cognitiv sub constrîngerea progresivă a unor condiţii restrictive. Deşi cei mai mulţi pedagogi o exclud din repertoriul conduitelor creative, nu trebuie să ignorăm faptul că pentru a ajunge la răspunsul unic, presupunem diferite ipoteze, testîndu-le şi excluzîndu-le pe rînd, printr-un joc continuu al libertăţii şi constrîngerii, al divergenţei şi convergenţei, înaintînd printr-un culoar tot mai strîmt pînă la punctul final.

Iată două exemple, edificatoare, pentru clasa a X-a:

a) „Să se realizeze o schemă electrică cuprinzînd un rezistor, o bobină şi un condensator care, intruduse într-o *cutie neagră* prevăzută cu patru borne exterioare să dea posibilitatea ca, folosind o sursă de curent continuu, o sursă de curent alternativ şi un bec, să se poată deduce ce schemă este în interior". Schema cea mai reuşită care să răspundă cerinţelor problemei este prezentată în fig. 3.

b) A doua variantă de exerciţiu pentru stimularea gîndirii convergente constă în prezentarea aceleiaşi *cutii negre* de mai înainte, cu informaţia că ea conţine un rezistor, o bobină şi un condensator. Cerinţa va fi de data aceasta ca elevii să găsească schema interioară avînd acces numai la cele patru borne *A*, *B*, *C*, *D*, în condiţiile în care dispun de o sursă de curent continuu, o sursă de curent alternativ şi un bec. Pentru a „crea" schema, elevii trebuie să combine cunoştinţele referitoare la comportarea celor trei elemente atît în curent continuu, cît şi în curent alternativ, cu observaţiile experimentale.

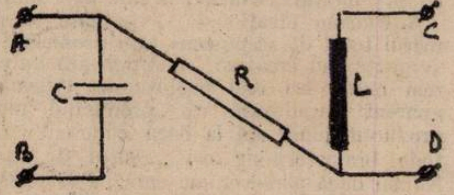


Fig. 3

5. Deşi pînă nu de mult *imaginaţia* era privită ca o calitate educabilă exclusiv prin arte şi ştiinţe umaniste, ea stă acum şi în centrul atenţiei profesorilor de la disciplinele fundamentale. Nu numai simţul comun atestă importanţa aproape exclusivă a imaginaţiei în actul creaţiei, dar şi Einstein o socotea „mai importantă decît cunoaşterea"; psihologul J. Piaget afirma că e „unul şi acelaşi lucru cu creativitatea", iar practicieni ca A. Osborn sau W. Gordon au inventat eficiente metode de stimulare a creativităţii (respectiv brainstormingul şi sinectica) bazate aproape exclusiv pe imaginaţia creatoare.

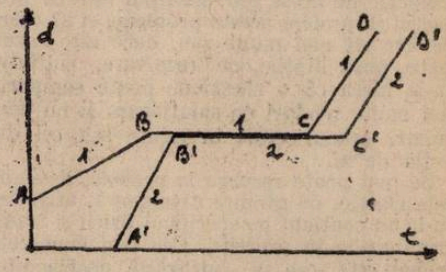


Fig. 4

Prin probleme de tipul celei pe care o prezentăm în continuare elevii îşi exersează imaginaţia şi, aşa cum se va vedea, *capacitatea de elaborare*, adică aplecarea spre detalii şi organizarea coerentă a unui răspuns mai amplu. Problema este pentru elevii de clasa a IX-a, dar poate fi folosită cu mult succes şi la clasa a VI-a.

Se dă graficul din fig. 4, cu precizarea că el reprezintă mişcarea a două mobile *(1)* şi *(2)* şi fi se cere elevilor să realizeze o compunere literară avînd la bază acest grafic. Li se recomandă să respecte sensul fizic, momentele şi locurile de plecare diferite, vitezele diferite — pe porţiunile *AB* şi *A'B'*, vitezele egale — pe porţiunile *CD*, *C'D'*.

În condiţiile respectării datelor fizice ale problemei, imaginaţia şi capacitatea de elaborare ale elevilor au cîmp liber de manifestare, începînd chiar cu stabilirea tipului mobilului (persoane mergînd pe jos, biciclişti, automobile etc.), continuînd cu cauzele opririi în *B* a primului mobil (pană de motor, barieră de cale ferată, semafor pe roşu, popas la iarbă verde, magazin comercial, pană de cauciuc etc.), apoi cu cauzele opririi celui de al doilea mobil (ajutorarea la

remedierea penei, barieră, întîlnirea unor rude, conversație etc.). Copiii fac drumul invers, de la simbol la realitate, implicîndu-se, încercînd să găsească corespondențe din viața reală unor reprezentări fizice.

6. *Curajul de a încerca* sau *gustul riscului* este o însușire indispensabilă omului inventiv. Uneori problema care trebuie rezolvată este atît de incomplet definită și conturată, încît singura modalitate de abordare este încercarea la întîmplare a unei variante, abandonarea ei în caz de insucces, abordarea altei căi, perseverarea în caz de confirmare a ipotezelor și așa mai departe. Este metoda „tatonării" sau a „încercării", care a stat la baza majorității descoperirilor din fizică, chimie, tehnică. Elevul trebuie să-și formeze

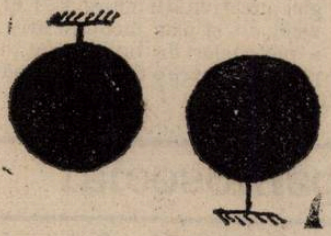


Fig. 5

capacitatea de a domina materialele incerte, conceptele difuze, însușire cunoscută și sub denumirea de *toleranță la ambiguitate*.

Există mai multe tipuri de probleme care să dezvolte această calitate. Exemplele noastre sînt din cele mai la îndemînă:

a) „Avînd la dispoziție un lănțișor cu verigi identice, să se determine coeficientul de frecare dintre lănțișor și suprafața unei mese orizontale".

b) „Cum se poate stabili, fără a folosi un alt obiect ajutător, care din două bare identice este din fier moale și care este din oțel magnetizat".

c) „Dîndu-se un cilindru, de rază cunoscută, un plan înclinat și o riglă să se determine grosimea unei foi de hîrtie".

7. *Deschiderea la experiență* implică un ascuțit spirit de observație, sesizarea oricărui amănunt revelator și presupune capacitatea persoanei creative de restructurare a setului cognitiv, a ideilor deja conturate în funcție de noile date, fiind sensibilă la o gamă largă de posibilități dar și conștientă de necesitatea luării unei decizii.

Este știut, de pildă, că pentru două corpuri absolut identice — cu aceeași masă, căldură specifică și temperatură inițială — este nevoie de aceeași cantitate de căldură pentru a le încălzi cu același număr de grade ($Q = mc\,t$). Dacă se dau două sfere metalice absolut identice, din care una suspendată printr-o tijă iar cealaltă sprijinită pe o tijă (ca în fig. 5), cerînd să se calculeze cantitățile de căldură necesară pentru a le încălzi cu același număr de grade, elevii trebuie să sesizeze singurul amănunt relevator: poziția față de tije. Prima își coboară centrul de greutate, în timp ce a doua și-l ridică. Aceasta impune utilizarea pentru sfera a doua a unei cantități de căldură în plus.

8. Problemele „rău definite", mai bine spus neformulate, neturnate în tiparul obișnuit, care cuprind datele problemei și întrebarea, sînt stimulatorii pentru atitudinile creative, deoarece majoritatea chestiunilor practice care apar în viață îmbracă acest aspect nediferențiat și confuz, cum ar fi ameliorarea unui obiect sau dispozitiv, utilizarea nouă a ceva cunoscut etc. Problemele cu *date de prisos*, sau cele cu *date în minus*, plasate printre problemele clasic formulate (adică acelea care extrag cu grijă din realitatea completă numai datele necesare rezolvării), induc treptat în conduita elevilor o atitudine mai flexibilă și mai realistă, identică cu cea necesară în viață și cercetare. Aici exemplificările nu sînt necesare, cu excepția, poate, a *falselor probleme*. pe care le ilustrăm prin cazul următor, ce propune un perpetuum mobile, justificat, în mod eronat, pe legea lui Arhimede: „Un vas este prevăzut cu o deschidere dreptunghiulară în care pătrunde etanș, putîndu-se roti fără frecare, în jurul punctului O, un disc circular (fig. 6). Jumătatea de disc A aflată în vas este scufundată în lichid, cealaltă jumătate B se află în aer. Datorită forței arhimedice F ce apare asupra jumătății A (se neglijează forța arhimedică în aer), discul ar trebui să se rotească în sensul indicat de săgeată".

II. În sfîrșit, întrucît *învățarea prin descoperire dirijată* are o recunoscută eficiență în stimularea creativității elevilor, întrucît didactica actuală o recomandă insistent și cum numărul exemplificărilor, pentru fizică, este redus, în cele ce urmează prezentăm un protocol de secvență didactică desfășurată după acest model. Exemplul este pentru clasa a X-a și ar putea fi denumit *dirijarea elevilor pentru reinventarea bobinei de inducție*. Iată succesiunea pașilor realizați fie de elev *(E)*, fie de profesor *(P)*, fie în colaborare *(P + E)*, după ce elevii au revăzut, acasă, inducția electromagnetică.

P + E: Studiază fenomenul de inducție electromagnetică și transformatorul de curent alternativ.

P: Pune problema transformării curentului electric.

E: Descrie transformatorul de curent alternativ, cu cele două înfășurări — primară și secundară — funcționarea transformatorului pe baza fenomenului de inducție elec-

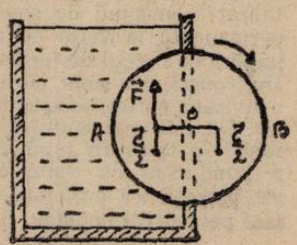


Fig. 6

tromagnetică, deci transformarea unui curent care poate produce un flux magnetic variabil.

P: Curentul continuu produce un flux magnetic constant și deci nu se va putea transforma ca și curentul alternativ.

P + E: Se reamintesc modalitățile de producere a fluxului magnetic variabil, se reține metoda întreruperii și închiderii unui circuit electric, lucru ce se realizează automat în cadrul funcționării unei sonerii.

E: Fac scheme și descriu funcționarea unei sonerii electrice.

E + P: Trasează graficul variației fluxului magnetic la întreruperea și la închiderea curentului electric. Sînt apreciate vitezele de variație a fluxului magnetic în cele două cazuri.

E + P: Dacă în cîmpul magnetic variabil obținut într-o bobină, de tipul celei de la electromagnetul unei sonerii, s-ar afla o altă bobină (secundară) în ea s-ar induce o tensiune corespunzătoare cu viteza de variație a fluxului magnetic din primar.

E: Fac schema, reprezintă grafic atît mărimile din primar cît și cele din secundar. Constată că în secundar ia naștere o tensiune electromotoare alternativă, nesinusoidală, avînd la întreruperea circuitului primar amplitudinea mult mai mare decît la stabilirea lui.

P: Precizează că prin secundar se produce un curent electric continuu pulsatoriu, bobina funcționînd ca un transformator ridicător de tensiune cu polaritate neschimbată și că dispozitivul realizat se numește bobină de inducție.

În concluzie, apreciem că profesorul poate spori eficiența formativă a lecțiilor de fizică atît prin fuzionarea psihologiei și pedagogiei creativității cu specificul concret al fizicii, cît și prin modernizarea, în continuare, a metodelor de învățămînt, unde învățarea prin descoperire dirijată ocupă un loc central.

Demersul psihosocial al cristalizării imaginii de sine la adolescenți

Prof. FLORENTINA GEORGESCU, prof. ILIE ARSOVICI

STADIUL ADOLESCENȚEI reprezintă un domeniu complex de analiză a formării personalității umane. Studiile consacrate indică de puține ori o modalitate eficientă de investigare a proceselor implicate, accentul punîndu-se deseori pe structură și mai puțin pe dinamică și geneză. Imaginea de sine reprezintă o sinteză a imaginilor personale despre societate, familie și grupurile din care o persoană face parte. Identitatea ei străbate un proces ce include o doză de difuziune, de incertitudini, de riscuri asumate sau contextuale, de conflicte dintre valorile impuse și cele motivate de cele mai multe ori de o dorință de independență. Cu toate acestea, construirea unor imagini personale face necesară integrarea în diferite configurații sociale atît școlare cît și extrașcolare, integrare care depinde de și produce atît o creștere a capacității perceptive (și implicit autoperceptive), precum și o deferențiere a semnificației motivaționale a relațiilor sociale, inerentă acuității perceptive.

Un rol important în dinamica personalității îl deține cristalizarea imaginii de sine, proces care se suprapune și întreține în plan subiectiv desfășurarea acestei dinamici. Cristalizarea imaginii de sine se raportează în permanență la viața de relație, iar aceasta implică cu necesitate formarea în plan subiectiv, conștient a unor motive sociale inerente activității colective specifice climatului școlar. De cele mai multe ori aceste motive se referă la trăsături temperamentale care corespund sau nu tipurilor temperamentale ale persoanelor preferate, iar această acuitate perceptivă depinde, fixată motivațional, de tipul preferinței (unilateral, reciproc) considerînd preferința reciprocă ca o relație socială, față de cea unilaterală. (fig. 1)

Într-o primă fază a cercetării întreprinse am obținut unele concluzii privind variația aspectelor motivaționale și perceptive pe doi parametri sociometrici: statut și tipul preferinței. Mijloacele folosite au fost: chestionarul temperamental-caractérial (Heymans, Wiersma) și testul sociometric în care s-a cerut elevilor să motiveze din totalul alegerilor făcute (explicit cerute într-o ierarhie) doar prima preferință. Motivele emise au fost explicit orientate spre carac-

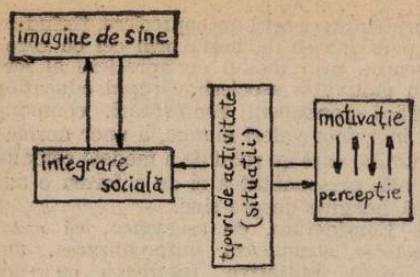


Fig. 1 — *Procesul cristalizării imaginii de sine*

teristici și trăsături care apoi au fost comparate cu trăsăturile ce apar în tipului preferat, conținute în chestionarul temperamental, pentru a se constata capacitatea perceptivă inclusă în aspectul motivațional. S-a folosit chestionarul H e y m a n s - W i e r s m a deoarece conține o varietate tipologică mai mare. Emiterea de preferințe a fost orientată spre două forme de activitate: activitate practică și consumul timpului liber, iar motivele emise au fost clasificate în cinci categorii la activitate practică, respectiv în patru categorii la consumul timpului liber (fig. 2). Eșantionul fiind redus (30 elevi), concluziile care vor fi expuse în continuare au un caracter mai puțin de principiu și mai mult orientativ pentru investigațiile ce vor urma.

O primă concluzie vizînd modalitățile de integrare în colectivul de elevi a fost aceea a diferențierii preferințelor tipologice pe cele două criterii sociometrice solicitate. În cadrul asocierilor pentru activitate practică se preferă tipuri similare în mai mare măsură decît în cadrul asocierilor pentru consumul timpului liber. (46,6% față de 22,2%). Corespunzător, coeziunea grupului este mai mare la asocierile pentru activitate practică decît coeziunea la asocierile pentru consumul timpului liber (0,571 față de 0,466). Se pune evident întrebarea dacă un număr mai mare de tipuri temperamentale similare, în cadrul unui grup modifică în sens pozitiv coeziunea grupului pe linia creșterii randamentului la activitățile practice din școli sau dacă această similaritate tipologică sporește coeziunea grupului fără a aduce cu sine și un spor de randament sau dacă forma de activitate impune o anumită calitate a coeziunii. Oricum, trebuie subliniat că gradul de coeziune va-

Motive / Criterii sociom.	Termen emis	bărnicie (33,3%)	spirit colectiv (27,5%)	înțelegere încredere (19,2%)	inteligență (82%)	liniștit(ă) (6,9%)	percepție	
Ssup/Sinf	(0,7)	0,7	0,6	1,2	0,7	0,3	1,4	(1,3)
Ps/Pu	(1,0)	1,2	1,0	2,0	0,6	0,5	1,0	(1,0)

Motive / Criterii sociom.	Termen emis	distractiv 35,4%	disponibil 16,6%	prietenie 16,4%	acord încredere 15,1%	percepție	
Ssup/Sinf	(1,2)	0,7	1,6	1,2	3,5	1,2	(1,2)
Ps/Pu	(1,0)	0,6	0,7	2,2	2,0	0,5	(1,0)

Fig. 2 — Variația motivației și percepției la nivelul sociometriei (în proporții)

riază pe diferite forme de activitate, în funcție de frecvența preferințelor similare sau compatibile, acest fapt avînd un rol important atît în ceea ce privește integrarea socială, cît și în ceea ce privește sporirea randamentului în diferite forme de activitate școlară pentru întregul grup sau în cadrul echipelor formate în grup. Ca o notă relevantă, adăugăm că cel mai frecvent caz de compatibilitate este acela dintre tipul „pasionat" și cel „coleric", iar la asocierile pentru activitate practică se preferă într-o mai mare măsură tipul „nervos", care are ca dominantă psihică „divertismentul" și la asocierile pentru consumul timpului liber tipul „coleric", care are ca dominantă „acțiunea". S-ar părea că preferința pentru dominanta temperamentală „divertisment"este cauzată, printre altele, și de caracterul monoton al desfășurării activității practice, iar preferința pentru dominanta „acțiune" relevă importanța la acest stadiu a inițiativei în acțiunile cu caracter recreativ. Cu alte cuvinte, preferința pentru inițiativă relevă tendința spre independență a adolescenților, tendință care este nefructificată în cadrul activităților practice impuse în școală, producînd astfel o reacție spre divertisment.

Analizînd motivele emise în cadrul preferințelor se constată că elevii cu statut superior motivează preferințele cu termeni care se referă la înțelegere, încredere, la ambele activități, iar cei cu statut inferior motivează în mare măsură preferințele „liniștit(ă)" la activitate practică și cu termenul „distractiv" la consumul timpului liber. Corespunzător, percepțiile relativ corecte aparțin în relativ egală măsură ambelor categorii de statut. (fig. 2).

Ipoteza de la care s-a pornit a fost aceea că o mai pronunțată integrare socială, un raport social mai constant implică o percepție mai clară a trăsăturilor temperamental-caracteriale și implicit, o mai clară autopercepție. La nivelul statutului sociometric ipoteza emisă rămîne valabilă. La nivelul tipurilor de preferințe, însă, rezultatele testelor sînt diferite de ipoteza emisă. Astfel, preferințele reciproce au o tendință motivațională care cuprinde termeni referitori la înțelegere-încredere, la activitate practică și la „prietenos" („prietenoasă") la consumul timpului liber. La preferințele unilaterale s-a înregistrat preponderent termenul „liniștit(ă)" la activitate practică și „distractiv" la consumul timpului liber. Corespunzător, din totalul percepțiilor relativ corecte, un număr relativ mai mare aparține preferințelor reciproce la activitate practică și un număr mai mic la consumul timpului liber. Ținînd cont că preferințele reciproce la activitate practică se bazează pe motivația de înțelegere și încredere, iar la aceleași preferințe la consumul timpului liber sînt motivate printr-un termen mai puțin consistent din punct de vedere social, acest lucru indică corelarea acuității perceptive cu caracterul social al motivației preferinței. În plus, în cadrul activității

practice, numărul de percepții relativ corecte este mai mare (50% față de 35,8%), ceea ce denotă o mai mare posibilitate a acesteia de a cristaliza o mai clară imagine de sine, contribuind astfel la dezvoltarea personalității. Nu trebuie neglijată, însă, nici activitatea de consumare a timpului liber, unde posibilitatea manifestării tendinței de independență este mai mare. Acest fapt produce o mai clară percepție socială, datorită diversității situațiilor ce apar și a varietății contactelor sociale (preferința unilaterală revendică acest fapt). Aceasta produce o extindere a orizontului perceptiv și, implicit, o integrare consistentă la nivelul imaginii de sine.

Subliniem că *studiul imaginii despre sine* se înscrie în studiul mai larg al problemei autoeducării. Considerăm că în procesul educațional ar trebui să se pună un accent mai mare pe această formă de educație, care exclude elementul pasiv, de constrîngere pe care îl furnizează educația „din afară". A ceastă formă a procesului educațional o considerăm mai eficientă și datorită manifestări în adolescență a unei tendințe de autonomie și independență față de profesori și de părinți, tendință care, dacă nu este orientată educațional pe baza unui sistem de valori-atitudini care să implice o apreciere corectă la nivelul grupului și la nivlul propriei persoane, al relațiilor, acțiunilor, situațiilor și rolurilor sociale, poate conduce la apariția unor manifestări negative, bazate pe deformări ale imaginii despre sine în sensul lipsei de integrare socia'ă sau a manifestării de conformism exagerat (pasivitate, lipsa inițiativei, fuga de responsabilitate etc.).

a) Considerăm că *autoconducerea* presupune un proces de autoreflectare și autoevaluare, proces care trebuie înscris și controlat permanent atît în virtutea unui sistem de valori-atitudini, dar și în aceea a modalităților de apreciere și autoapreciere, ținînd cont că persoana se definește prin cei cu care se asociază, prin modul de apreciere al lor și prin motivația asocierii. Grupul educațional implică permanent confruntări, comparații pe linia unor valori morale, a unor norme de conduită, care au rolul de a modela conștiința socială, personalitatea și de a forma o adecvată imagine despre sine.

b) Considerăm, de asemenea, că *autocunoașterea* stimulează autorealizarea, autodepășirea, inițiativa, înscrierea cu succes într-o situație educațională, în întreaga activitate școlară. Implicit are loc un proces de autoelevare care controlează și corectează permanent calitatea și claritatea imaginii despre sine.

c) În cadrul procesului educațional ar trebui constant înscrise modalități ale formării imaginii despre sine la cele mai înalte valori, prin dezbaterea unor modele de comportament, studiul biografic al unor personalități cultural-istorice și politice, critica modului de comportament al unor elevi controlîndu-se prin diferite forme și modul cum se raportează elevii la diferite modele de comportament și care este aprecierea și atitudinea lor față de acestea.

Adaugăm că ne vom ocupa de investigarea și a altor variabile ale procesului constituirii imaginii despre sine, ținînd cont că acest „self construct" oferă și o modalitate de control concret al activității educaționale cu posibilitatea organizării ei într-un sens adecvat cerințelor educaționale ale formării unor personalități multilateral dezvoltate.

BIBLIOGRAFIE

E. B. Erikson, *Childhood and Society*, W. H. Norton, 1964.

N. C. Matei, *Psihologia relațiilor morale interpersonale*, Scrisul Românesc, Craiova, 1981.

Basil Bernstein, *Studii de sociologie a educației*, E.D.P., Buc., 1978.

O lucrare pedagogică de prestigiu*

ÎNTR-O SOCIETATE CA A NOASTRĂ, în care dezvoltarea plenară a omului este un țel atît de important, orice contribuție a științei la stimularea și amplificarea potențialului său creator este binevenită. De aceea, se cuvine a fi salutată cu satisfacție apariția cărții *Creativitatea elevilor. Posibilități de cunoaștere și educare* cu atît mai mult, cu cît ea vizează etapa școlară a întemeierii și dezvoltării personalității, cînd se pot îndruma, în mod decisiv, primii pași ai omului ca ființă creatoare pe tot restul vieții.

Autoarea, dr. Ana Stoica, se preocupă de mai bine de un deceniu de acest domeniu de studii, fapt atestat de publicațiile sale anterioare, ceea ce constituie o dovadă că această carte este convergentă și rodul unor investigații și reflecții îndelungate și serioase.

Prin planul ei elaborat cu strîngență logică, prin cercetările prezentate și prin temeinicia concluziilor, cartea este un exemplu de capacitate organizatorică în cercetare, de pricepere metodologică, de corectitudine și sobrietate în interpretarea datelor, de economicitate și reținere obiectivă în extragerea concluziilor și în redactarea întregului text.

Lucrarea este remarcabilă ca densitate, căci cuprinde un mare volum de informații într-un spațiu modest de pagini. O singură rezervă avem în legătură cu un amănunt: formularea paragrafului „Creativitatea ca personalitate creatoare, ca proces și ca produs" (pag. 5).

Trei sînt problemele principale tratate: conceptul de personalitate; diagnoza creativității ca potențial și capacitate a elevilor; educarea creativității în școală.

Autoarea pune ordine în abundența definițiilor și punctelor de vedere care au asaltat în ultimul timp aria creativității. Vastitatea informației nu o aservește, ci o servește în elaborarea punctelor de vedere proprii și în formularea unei definiții proprii, mai adecvate conceptului de creație (p. 25). Așa cum dovedește bibliografia lucrării, autoarea nu este tributară contribuțiilor străine, pe care le cunoaște bine și care, desigur, au un aport amplu în

(Continuare în p. 43)

Dr. PELAGHIA POPESCU

* Stoica Ana, *Creativitatea elevilor. Posibilități de cunoaștere și educare*, București, E.D.P., 1983, 220 p.

Utilizarea metodelor activ-participative la limba română

Prof. ELENA SOROCEANU
Şc. gen. nr. 23, Iaşi

În anii 1976—1978 am participat la cercetarea efectuată de către Pelaghia Popescu şi Ioan C. Roman la şcoala noastră în vederea edificării sistemului de lecţii de învăţare în clasă. Am continuat să lucrez apoi în acest sistem, adaptîndu-l diferitelor împrejurări şi situaţii, considerînd că el răspunde cel mai bine unui învăţămînt modern, centrat pe activitatea independentă a elevilor şi pe cooperare. În cele ce urmează voi înfăţişa cîteva aspecte ale acestui sistem de muncă utilizat la o clasă a V-a în anul şcolar 1981—1982 în vederea învăţării ortografiei.

Clasa a V-a B, la care mă refer, este formată din 35 elevi. Are o structură socială larg răspîndită, cu probleme de obicei cunoscute. Elevii proveneau de la mai mulţi învăţători şi clasa era departe de a constitui un colectiv omogen ca posibilităţi intelectuale, nivel de instruire şi disciplină. Clasele de acest fel sînt cel mai frecvent întîlnite la începutul gimnaziului şi ele necesită trei tipuri de măsuri: de adaptare la noile condiţii, de identificare a ceea ce ştiu elevii în domeniul respectiv din clasele I—IV, de realizare a obiectivelor propuse de programă, pornind de la nivelul existent.

a. *Adaptarea* implică măsuri care să-i ajute pe copii să treacă *pragul* dintre clasa a IV-a şi a V-a. Pentru marea majoritate acesta este un moment de stress foarte puternic, cauzat de trecerea de la un singur învăţător la mai mulţi profesori, de necunoaşterea colegilor, de apariţia unor materii noi de învăţămînt, trecerea de la copilărie la pubertate ş.a. Toate aceste cauze diminuează sensibil randamentul şcolar. Convorbirile, sfaturile calmul profesorilor au importanţă, dar hotărîtor pentru eliminarea acestor cauze este sistemul de lecţii. Lecţiile de ascultare-predare, cu sancţionarea pe loc a neştiinţei, sînt, vrînd-nevrînd, lecţii autoritare care măresc influenţa factorilor stresanţi. De aceea am acordat de la început o pondere mare lecţiilor sau momentelor de muncă independentă în clasă, cu precizarea că acolo unde nu ştiu, elevii au voie să întrebe un coleg sau pe profesoară. Fără a slăbi ritmul muncii, ci dimpotrivă (toţi sînt obligaţi să lucreze mereu), prin astfel de lecţii în cîteva săptămîni se instaurează în clasă relaţii corecte de cooperare, ceea ce înlătură teama şi sporeşte energia necesară muncii. Ulterior aceste relaţii se dezvoltă, se întăresc şi se ajunge la deprinderi puternice de învăţare efectivă în timpul lecţiilor.

Cît de puternic şi dăunător este momentul de stress de la începutul clasei a V-a o dovedeşte şi faptul că într-o compunere dată tocmai în luna iunie, cu tema „Gînduri la sfîrşit de an şcolar", elevii clasei în discuţie au evocat în termeni impresionanţi nu sfîrşitul, ci începutul clasei a V-a: „La începutul anului mi-a fost frică"; „La începutul anului mi s-a părut că clasa a V-a este foarte grea şi că o să-mi vină greu cu atîţia profesori"; „La începutul anului şcolar am crezut că va fi foarte greu; în primul trimestru am stat ca un ghem"; „Eram emoţionată cu atîţia profesori, că pînă atunci nu mai avusesem încă nici un profesor; pînă m-am acomodat cu profesorii a fost mai greu" (cuvîntul profesor intervine; aici de trei ori ca obiect stressant, n.n.) „Eram puţin speriată pentru că nu o aveam pe tovarăşa învăţătoare; la fiecare oră venea un alt profesor"; „Cînd am început anul şcolar am crezut că va ţine o veşnicie şi că va fi foarte greu"; „La începutul anului îmi închipuiam acest an şcolar ca o punte îngustă care traversează o apă mare". Deci iată cuvintele şi expresiile care caracterizează starea psihică a elevilor la începutul clasei a V-a! Factorul „profesor" este citat în mai fiecare răspuns, dar din păcate nu ca termen de atracţie, ci ca obiect de frică, spaimă, îngrijorare.

Să prevenim şi să înlăturăm cu atenţie aceste stări, dacă vrem să nu plasăm de la început elevii pe o traiectorie a insuccesului. Calea principală este, aşa cum am menţionat, munca independentă de învăţare în clasă, în timpul căreia copilul simte sprijinul apropiat şi plin de căldură al colegilor şi al profesorilor.

b. Pentru *identificarea cunoştinţelor şi deprinderilor* în domeniul limbii şi literaturii române cu care elevii vin din clasele I—IV aplic eşalonat, pe timp de o lună, şase probe: dictare, autodictare, compunere liberă, povestire scrisă după lectura elevului, povestire în scris după lectura profesorului şi o probă de gramatică. Greşelile le consemnez într-un caiet, pentru fiecare elev în parte şi, pe o fişă sintetizatoare, le comunic elevului respectiv

și părinților. Totodată, grupez elevii pe tipuri de greșeli ca, de exemplu: confuzii între *i-a* și *ia*, între *s-a* și *sa*, între *l-a* și *la* etc. spre a le putea da ulterior teme adecvate. Piesa de bază este proba dictării care se repetă (același text) la sfîrșitul anului pentru comparație.

c. Sistemul de lucru constă din sistemul lecțiilor de învățare în clasă care în general este cunoscut. Obiectivele urmărite sînt cele prevăzute de programă, pornindu-se de la ceea ce s-a constatat prin probele aplicate. În ceea ce privește organizarea și desfășurarea lecțiilor sînt de reținut cîteva probleme mai importante: planificarea materiei nu este o simplă înșiruire de teme și date, ci o planificare de activități pentru realizarea unor obiective intermediare sau de etapă; activitățile fiecărei lecții se stabilesc riguros dinainte, consemnîndu-se succesiunea lor și timpul acordat fiecăreia; se prevăd, după necesități, exerciții variate, de la exercițiii de repetare, învățare și consolidare la cele de dezvoltare și creație; atît la lecțiile de predare cît și în cele de consolidare primează munca independentă; notele se pun nu după o „ascultare" de cîteva minute, ci pentru munca din întreaga oră sau după mai multe ore de activitate; periodic, de obicei la sfîrșit de capitol, se organizează lecții de verificare orală și scrisă pentru întreaga clasă, cînd nu este permisă colaborarea, iar lucrările se notează.

În clasa a V-a, pentru formarea deprinderilor de muncă independentă trebuie să pornim deseori de la zero, dar perseverența asociată cu stimularea voinței și a amorului propriu, cu aprecierea caldă a succesului oricît de mic, ajung să dea roade.

Probele administrate la începutul anului școlar 1981/1982, la clasa a V-a B, au pus în evidență următoarele *tipuri de greșeli de scriere*: lipsa semnelor citării: 98% din elevi; așezarea incorectă în pagină (aliniate concepute greșit): 75% elevi; înlocuiri sau confuzii de litere: 74% din elevi; (e x e m p l e : e = i ; i = e ; n = u ; t = d ; d = b ; d = z ; f = v ; etc.); omisiuni de litere: 80% din elevi (lipsa articolului hotărît *l* și *i*, lipsa literelor *a, i, e*, din diftongii *oa, ie, ea*, disinența verbelor, terminația substantivelor); scrierea a două-trei cuvinte împreună: 48% din elevi (e x e m p l u : tezărese, nuștiu, mărog, peaici ș.a.); modificări de cuvinte: (e x e m p l u : cuvîntul „zvîcniri" a fost scris astfel: „zbîcniri", „viscniri", „sficniri", „zvîgniri" ș.a.); scrierea greșită a ortogramelor: 83% din elevi.

La o probă a citirii am putut constata că numai 13 elevi citeau corect și curent (37%), dintre care numai 6 citeau și expresiv (17%) restul avînd o citire defectuoasă (silabică și subsilabică, șovăelnică). Pentru remedierea acestor dificultăți, asupra cărora nu voi mai reveni, am utilizat aproape în fiecare lecție exerciții de ortoepie și citire.

La proba dictării constînd dintr-un text de Mihail Sadoveanu („Printre gene"), s-au obținut, la începutul anului, următoarele rezultate:

Nota		Nr. elevi	Total puncte	
2	x	1	=	2
3	x	5	=	15
4	x	2	=	8
5	x	4	=	20
6	x	5	=	30
7	x	9	=	63
8	x	5	=	40
9	x	4	=	36
			Total	= 234 puncte

Calculat la 35 de elevi, media pe clasă a acestei probe este 6,69. Întrucît notele la această probă repetată nu sînt întru totul comparabile, deoarece la sfîrșitul anului exigențele sînt mai mari, am procedat și la numărarea greșelilor. Au fost considerate greșeli: omisiunile de litere, înlocuirile de litere, adăugirile de litere și folosirea greșită a cratimei. S-a obținut următoarea situație: peste 10 greșeli — 7 elevi, cu 10 greșeli — 1 elev; cu 9 greșeli — nici un elev., cu 8 greșeli — 3 elevi, cu 7 greșeli — 2 elevi, cu 6 greșeli — 3 elevi, cu 5 greșeli — 3 elevi, cu 4 greșeli — 7 elevi, cu 3 greșeli — 3 elevi, cu 2 greșeli — 3 elevi, cu o greșeală — 1 elev, nici o greșeală — 2 elevi, total — 276 greșeli.

Sistemul de lucru pentru remedierea situației și realizarea obiectivelor programei a cuprins lecții succesive de predare-învățare pentru studierea părților de vorbire, după care am organizat trei lecții de consolidare (avînd ca ghid Letiția Pintea „Învățămîntul formativ prin procedee logico-matematice", (Ed. Didactică și Pedagogică, 1976). În aceste lecții s-au folosit diagrame din teoria mulțimilor pentru fixarea elementelor comune și de diferențiere între diferite părți de vorbire. Pe primul plan a stat activitatea independentă.

Pentru învățarea ortografiei, în afara lecțiilor și exercițiilor curente s-au făcut și cîteva lecții speciale cu temele: Scrierea cu *i, ii, iii*; exerciții de ortografie cu adjective avînd forme distincte la singular feminin și masculin și forme comune la plural (*viu, vie, vii: auriu, aurie, aurii* etc.); exerciții pentru ortografierea pronumelor (test după „Limbă și literatură" nr. 2/1977, terminat cu o dictare); exerciții pentru scrierea grupurilor pronume-verb (exemplu: plimbă-te); exerciții pentru scrierea grupurilor pronume-pronume (e x e m p l u : *mi-l, ți-l)*; dativ și acuzativ formă neaccentuată. În urma aplicării sistemului lecțiilor de învățare în clasă, la dictarea repetată de la sfîrșitul anului s-au obținut rezultatele cuprinse în tabelul din pag. 27.

Nota		Nr. elevi	Total puncte
2		—	—
3		—	—
4	×	1	4
5	×	2	10
6	×	3	18
7	×	5	35
8	×	12	96
9	×	9	81
10	×	3	30

Total 274 puncte (media 7,82)

Se înregistrează un plus de 40 puncte, iar pe ansamblu media clasei se urcă de la 6,69 la 7,82. Am spus că notele nu sînt totuşi pe deplin comparabile, la sfîrşitul anului exigenţele fiind mult mai mari. Mai elocventă este comparaţia numărului de greşeli. Avîndu-se în vedere aceleaşi tipuri de greşeli, s-au obţinut următoarele rezultate:

— cu 9 greşeli — 1 elev;
— cu 8 greşeli — nici un elev;
— cu 7 greşeli — 3 elevi;
— cu 6 greşeli — 1 elev;
— cu 5 greşeli — 1 elev;
— cu 4 greşeli — 3 elevi;
— cu 3 greşeli — 4 elevi;
— cu 2 greşeli — 8 elevi;
— cu o greşeală — 7 elevi;
— nici o greşeală — 7 elevi.

Total = 88 greşeli

Se observă că numărul greşelilor a scăzut de trei ori, ceea ce este foarte important dat fiind că e vorba de deprinderi care se formează şi se fixează mult mai greu decît cunoştinţele. Tabelul următor arată evoluţia mediilor trimestriale la limba română la clasa a V-a B, în anul şcolar 1981/1982.

Notele	3	4	5	6	7	8	9	10
Tr. I	1	2	8	7	8	5	4	—
Tr. II	—	5	5	7	8	5	5	—
Tr. III	—	2	1	9	8	8	7	—

În afara a doi elevi, cu intelect subdezvoltat, care se menţin la nivelul mediei 4, restul elevilor au cunoscut o creştere a mediilor în condiţiile unei exigenţe permanent sporite.

Lecţia s-a desfăşurat în felul următor: după stabilirea prezenţei şi pregătirea instrumentelor de lucru (1 min.), s-a trecut la anunţarea temei (1 min) şi asigurarea bazei de orientare cognitiv-atitudinală; s-a propus elevilor spre studiu schema părţilor de propoziţie (v. anexa nr. 1), timp de 5 min., cu preocuparea de a reţine întrebările la care răspunde fiecare parte de propoziţie, felurile şi, eventual, exemplele (5 min.)

S-a trecut apoi la exerciţii privitoare la definirea părţilor de propoziţie (15 min.)

1) Vom face mai multe exerciţii pentru repetarea şi consolidarea definiţiilor părţilor de propoziţie (ce arată fiecare parte de propoziţie şi cum poate fi recunoscută):

a) închideţi într-un pătrat simbolurile părţilor de propoziţie:

S	*A*
C	*P*

b) creaţi acum două submulţimi:

S	*P*
A	*C*

Ce criteriu aţi folosit? (cel al importanţei);

c) de ce *S* şi *P* sînt părţi principale de propoziţie? de ce *A* şi *C* sînt părţi sedundare? (răspunsuri orale);

d) revenim la prima figură: ce elemente comune sînt între *S* şi *A*? între *P* şi *C*? între *S* şi *C*? între *P* şi *A*? (toate sînt părţi de propoziţie).

— Putem defini pe *S* din această figură? (Nu. De ce? Pentru că nu ştim despre el decît că este parte principală) Dar pe *P* îl putem defini? (Nu. De ce? Din acelaşi motiv. Nu se arată diferenţa specifică);

— Ce este diferenţa specifică? (elementul definitoriu)

— Dar *A* şi *C* din aceeaşi figură pot fi definiţi? (Nu. De ce? Din acelaşi motiv: nu este arătată diferenţa specifică).

Notă: Aici se fixează bine *ce arată* fiecare parte de propoziţie sau care este diferenţa ei specifică (repetare orală).

2) Cine ne mai ajută să recunoaştem o parte de propoziţie? (Întrebarea la care acea parte de propoziţie răspunde).

a) Putem să recunoaştem un atribut numai prin întrebare, fără să ştim pe cine determină? (Nu.) Dar un complement? (Nu.)

Deci să reţinem (scrieţi): Pentru a recunoaşte o parte de propoziţie trebuie să ştim:
— la toate: — ce arată;
— la ce întrebare răspunde;
— la *A* şi *C:* pe cine determină;

b) Identificaţi şi arătaţi prin sublinieri diferite şi prin săgeţi părţile de propoziţie din următoarea propoziţie:

A C P C S

Frumoase daruri i-a adus nepotului bunicul.

c) Conexuinea inversă: cînd aproximativ 2/3 din elevi au rezolvat exerciţiul, un elev îl rezolvă din nou la tablă pentru întreaga clasă. Cei care au greşit corectează, cei care nu au terminat exerciţiul îl completează.

Exerciţii de exemplificare şi consolidare ..... (20 min.)

Exerciţiile se expun pe foile de retroproiector. Elevii le rezolvă succint sub conducerea profesorului.

1) Se prezintă o folie cu un pătrat conţinînd mulţimea părţilor de vorbire:

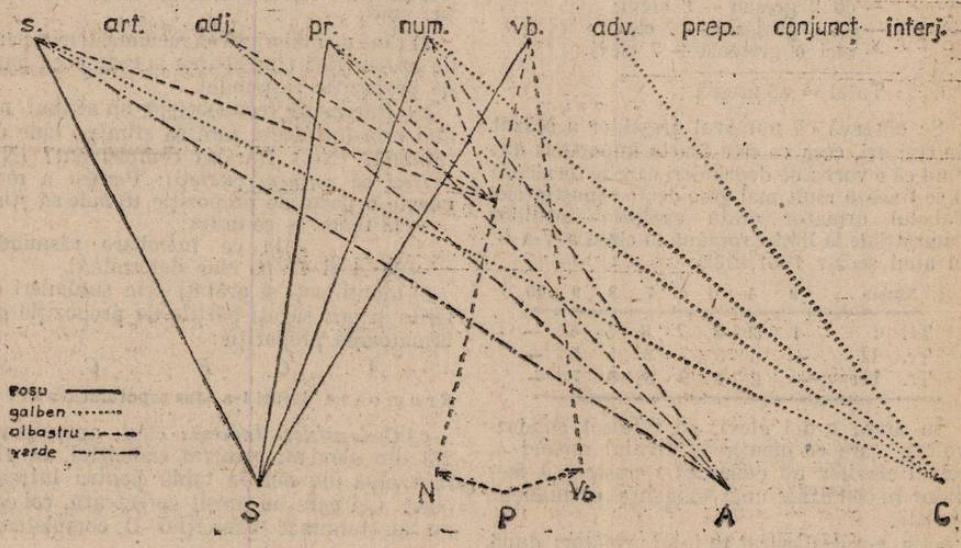
subst.
adj. articol
pr. numeral
vb. adv. prop.
conj. interj.

a) Prin care din aceste părţi de vorbire poate fi exprimat subiectul?
b) Încercuiţi cu culoare roşie, pe figură, părţile de vorbire prin care poate fi exprimat subiectul.

ANEXA nr 1 **PĂRȚILE DE PROPOZIȚIE**

		Întrebarea	Felul	Exemple
Părțile principale ale propoziției	Subiectul	cine? ce?	a) exprimat	Elevii citesc. Ei Doi citesc El citește[1] și scrie[2]
	Predicatul	ce face? ce este? cum este?	b) inclus c) subînțeles a) verbal b) nominal	Dan se plimbă Natura *este odihnitoare* verb nume copulativ predicativ
Părțile secundare ale propoziției	Atributul	determină substantive (care? ce fel? cîți? cîte?) (al a ai ale)		Ne plac pomii *înfloriți*
	Complementul	determină verbe adjective adverbe	a) *direct* pe cine? ce? b) *indirect* (cui?) despre cine? despre ce? la cine? la ce? de cine de ce?	Adierile înfioară *frunzele*. Citește *cartea*. Citește-o! Dă-*mi* cartea. Am vorbit. *despre complement*

ANEXA nr. 2



ANEXA nr. 3

TEST DE ORTOGRAFIE

Să se răspundă la fiecare întrebare afirmativ, în trei silabe.

A găsit pantofii?

Ar lua banii?

Au cerut hainele?

A făcut focul?

Ai urca munții?

Ați adus cărțile?

Au păstrat secretul?

A văzut fotografiile?

A spălat șorțul?

Au chemat câinii?

Notă: Fiecare elev primește cîte un exemplar.

c) Conexiune inversă: se stabileşte că subiectul poate fi exprimat prin: substantiv, pronume, numeral şi verb la modul infinitiv. Se exemplifică oral pentru fiecare caz în parte.

Se prezintă o folie cu un cerc reprezentînd mulţimea părţilor de vorbire, în care sînt încercuite cu roşu cele prin care poate fi exprimat subiectul.

Prin săgeţi de culoare roşie se arată în schema generală prin ce poate fi exprimat subiectul (v. anexa 2)

2) Se procedează la fel pentru celelalte părţi de propoziţie, schimbînd culorile (pentru predicat se foloseşte culoarea albastru, pentru atribut culoarea verde, pentru complement culoarea galbenă). După exerciţiile referitoare la fiecare parte de propoziţie se completează schema generală prin săgeţi de culoare corespunzătoare.

3) Concluzii. Pe baza schemei generale se stabilesc următoarele concluzii, care se notează: *a)* Între părţile de propoziţie şi părţile de vorbire este o strînsă legătură; *b)* Părţile de propoziţie sînt exprimate prin diferite părţi de vorbire; *c)* O parte de vorbire poate avea mai multe funcţii sintactice.

De exemplu, substantivul poate fi: subiect, nume predicativ, atribut, complement.

4) Exerciţiu ortografic (7 min.).

După ce s-a stabilit că complementul direct poate fi exprimat prin pronume (formă neaccentuată), se introduce un test ortografic pentru fixarea scrierii grupurilor pronume-verb (anexa nr. 3, test reprodus după G. Beldescu, „Ortografia în şcoală, p. 248). Conexiunea inversă se realizează cu ajutorul unei folii de retroproiector. Elevii compară răspunsurile proprii cu cele de pe folie şi se stabilesc formele corecte. Se discută greşelile. Apoi se dă tema pentru acasă: Alcătuiţi propoziţii în care substantivul *patrie* să aibă pe rînd diferite funcţii sintactice.

Cercetări privind integrarea copilului de şase ani în viaţa şcolară*

Înv. NICOLAE COSTEA,
înv. ANA COSTEA
Şcoala generală nr. 2, Vîrfu Cîmpului — jud. Botoşani

TRECEREA LA O NOUĂ CALITATE este imperativul învăţămîntului românesc în actuala etapă, care corelează sub egida ei renovarea tehnologiei didactice, pentru redarea în circuitul producţiei a valorilor umane pe care le avem de educat şi format, cu promovabilitate integrală.

În dorinţa realizării acestui măreţ ţel al societăţii noastre, iniţiat de conducerea de partid , am căutat să ne preocupăm de găsirea unor modalităţi de integrare mai completă a copiilor de 6 ani în viaţa şcolară, cu rezultate cît mai apropiate de cerinţele efortului şcolar, în condiţiile unor lipsuri mai mult subiective decît obiective ale grădiniţei — care nu reuşeşte şcolarizarea tuturor copiilor şi menţinerea frecvenţei, pentru asigurarea conţinutului de cunoştinţe şi deprinderi al programelor — ce contrastează evident la începutul învăţămîntului primar.

Începînd cu anul şcolar 1975—1976 ne-am propus să cercetăm şi să realizăm următoarele obiective:

1) Cunoaşterea particularităţilor psihopedagogice ale fiecărui copil;

2) O temeinică pregătire pedagogică — teoretică şi metodică, în vederea readaptării învăţătorului de a munci cu o nouă serie de elevi de 6 ani;

3) Învăţarea şi repetarea continuă, scurtarea duratei orei şi folosirea unui orar adecvat planului de învăţămînt;

4) Pregătirea didactico-metodică a părinţilor.

1. Cunoaşterea particularităţilor psihopedagogice ale copiilor.

Cunoaşterea copilului este o necesitate obiectivă pentru o corectă tratare individuală şi diferenţiată, cunoaştere ce se realizează în timp, printr-o cercetare minuţioasă şi perseverentă.

* Au colaborat: Prof. Viorica Hariga, directoarea şcolii. Înv. Constantin Aghiorghiesei, inspector la Inspectoratul şcolar judeţean Botoşani.

Pe baza literaturii psihologice și pedagogice atît de bogată:

1) Am selectat procedeele cele mai eficace, ca:

a) observarea sistematică și permanentă;

b) discuții în cele mai variate împrejurări;

c) cooperarea cu elevul într-un climat de încredere și afecțiune reciprocă;

d) antrenarea tuturor factorilor din jurul elevului, cu precădere familia;

2) Metodele folosite au fost:

a) observarea și conversația;

b) analiza produselor activității și a operațiilor intelectuale;

c) vizite în familie.

3) Urmărirea puterii de înțelegere a copilului:

a) cunoașterea dezvoltării limbajului;

b) capacitatea de concentrare a atenției elevilor în munca școlară, ca activitate psihică;

c) capacitatea de gîndire logică;

d) cunoașterea dificultăților: emotivitate, timiditate, impulsivitate, îndemînarea motrică, inteligența etc.

Rezultatele observațiilor și investigațiilor au fost consemnate în fișe ce se păstrează, cu toate probele, în dosare personale.

Iată structura clasei I din anul școlar 1979—1980:

Media de vîrstă a părinților — 45 ani
Media de vîrstă a mamelor — 42 ani
Media de vîrstă a taților — 48 ani

Al cîtelea copil este în clasa I :

6 familii au primul copil la școală = 20%
4 familii îl au pe al doilea la școală = 13%
8 familii îl au pe al treilea la școală = 27%
5 familii îl au pe al patrulea la școală = 16%
5 familii îl au pe al cincilea la școală = 16%
2 familii îl au pe al șaselea la școală = 8%

Repartizarea familiilor după numărul copiilor ce frecventează școala:

10 familii au un singur copil la școală = 33%
8 familii au doi copii la școală = 26%
8 familii au trei copii la școală = 26%
4 familii au patru copii la școală = 15%

Deci, 67% din familii au între 2 și 4 copii la școală, ceea ce atestă greutățile în ce privește asigurarea condițiilor fiecărui școlar (în condițiile învățămîntului într-o singură serie) pentru pregătirea temelor.

Pregătirea culturală a părinților:

19 părinți au 4 clase = 33 %
4 cu pregătire precară = 7 %
34 cu 7 și 8 clase (terminate la fără frecvență) = 57%
un părinte cu 10 clase 1,5 %
un părinte cu școală medie = 1,5 %

Rezultă că 40 % din numărul copiilor nu au condiții propice de a primi ajutorul calificat din partea părinților.

Repartizarea părinților după profesii:

4 părinți mecanizatori agricoli = 7%
un părinte șofer = 1%
7 părinți sînt muncitori = 13%
46 părinți sînt cooperatori = 78%
un părinte este educatoare = 1%

Caracterizarea părinților după interesul față de pregătirea copiilor:

5 familii cu interese slabe și autoritate neconvingătoare în educarea copiilor, adică 16 %
12 familii cu interese mijlocii = 40%
13 familii cu mult interes = 44%

II. O temeinică pregătire pedagogică-teoretică și metodică în vederea readaptării învățătorului de a munci cu o nouă serie de elevi de 6 ani.

De felul cum învățătorul reușește ca pe portativul muncii didactice să poată urca la „DO" de sus, sau să coboare armonios ca o strună la nota „DO" de jos, depinde în măsură hotărîtoare acapararea elevilor săi — asentimentul lor la dirijorul concertului, de integrare a micului școlar de clasa I la o activitate ce-i va părea ușoară sau grea — după cum învățătorul va ști să se readapteze el însuși în conducerea noului colectiv.

Trecerea de la clasa a IV-a la clasa I presupune o restructurare psiho-volitivă a învățătorului, o ridicată măiestrie pedagogică.

În conceptul nostru măiestrie pedagogică înseamnă nu gradul didactic obținut sau publicarea unor articole privind procedee sau tehnologii didactice, ci măiestria pedagogică să fie implicată în:

a) capacitatea învățătorului de a înlătura starea emoțională — la început de ciclu, printr-o pregătire teoretică și de cunoaștere a micului școlar;

b) acomodarea și readaptarea învățătorului cu metodele și procedeele adecvate școlarului mic, după o perioadă de 4 ani;

c) pregătirea din vreme a materialului didactic existent și a materialului ce se va confecționa pentru fiecare lecție și capitol.

Referindu-ne la acest aspect am vrea să informăm că am reușit în ultimii ani să confecționăm truse, seturi, planșe, scheme etc., atît pentru fiecare lecție și capitol, cît și pentru fiecare elev în parte — la obiectele matematica și limba română.

d) întocmirea unui program concret de lucru cu sarcini precise pe întregul an și pe fiecare trimestru în parte.

Am învățat din experiență că pentru a avea întotdeauna reușite, o lecție trebuie pregătită în mai multe variante, cum se spune în teatru — cu dubluri, adică:

— o variantă pregătită a se desfășura în condiții normale, ideale, cu sarcini precise fiecărei etape;

— o altă variantă — în caz de apariție a unor dificultăți din partea elevilor — cu sarcini adecvate și parțiale, căci, de ce să nu recunoaștem, una sînt lecțiile la care parti-

cipăm în cadrul cercurilor pedagogice, comisii metodice și schimburi de experiență și altfel stau lucrurile în munca intimă a învățătorului cu subiecții, adică sînt și insuccese; elevi care nu participă și nu pricep prima explicație a învățătorului, sau cînd deranjează ora din cauza necesităților fiziologice.

III. Învățarea și repetarea continuă, scurtarea duratei orei și folosirea unui orar adecvat planului de învățămînt.

Dacă cunoașterea particularităților fiecărui copil, pregătirea creatoare și readaptarea învățătorului de a munci cu clasa I constituie temeinicia integrării copilului de 6 ani în ritmul vieții școlare, am considerat că acestea nu sînt suficiente, gîndindu-ne și la alte posibilități:

1. La principiul învățămîntului temeinic (care se realizează prin repetare — cu posibilități prea limitate în planul de învățămînt, programe și chiar lecții —, cunoscînd zicala că „repetarea este mama învățăturii"). Pornind de la acest principiu, noi am considerat că acesta își poate întinde sfera de activitate mutînd accentul de pe predare — mai mult pe învățare, o „învățare prin intermediul acțiunii" (Jerome S. Bruner — „Pentru o teorie a instruirii", ed. P. București, 1970, p. 153) ca în toate zilele săptămînii să fie în orar Abecedarul: 12 activități în loc de 8 activități și Matematica — 7 activități în loc de 5 activități.

2. Micșorarea duratei orei de clasă de la 50 min. (apoi prin Instrucțiunile M.E.I. — de la 45 min.) la ore cu durata de 25—35 min., pentru a se realiza o corelare mai apropiată și cu durata activităților de tip preșcolar și a puterii de concentrare a atenției, care — ca activitate psihică — este în formare.

Aceste două activități noi le-am numit ÎNVĂȚAREA ȘI REPETAREA CONTINUĂ, pentru care am folosit două variante de orar, reconsiderînd legea regresiunii memoriei formulată de Th. Ribot, după care, cunoștințele însușite de curînd se uită într-o măsură mai mare decît cele vechi.

Varianta I, orar în condiții de predare simultană, cu durata lecțiilor de 20—30 min. (Vezi tabelul 1).

Tabelul 1

luni	marți	miercuri	joi	vineri	sîmbătă
citire muzică	citire	citire scriere	citire	citire muzică	citire muzică
scriere	matematică activități recreative	matematică	matematică activități recreative	matematică	matematică desen
matematică desen	scris muzică	scriere muzică	scriere	scriere activități	scriere matematică
ed. fizică	desen	dezvoltarea vorbirii	ed. fizică	lucru	

Acest orar nu modifică planul de învățămînt. Abecedarul în plan 8 h ori 45 min = 360 min. săptămînal;

Abecedarul — propus 12 h; 7 h ori 20—25 min = 135 min; 5 h ori 45 min = 225 min. Total săptămînal = 360 min.

Matematica în plan 5 h ori 45 min = 225 min. Matematica — propus 7 h; 4 h ori 35 min = 140 min; 3 h ori 20—30 min = = 85 min. Total = 225 min.

Varianta a II-a, orar cu durata lecțiilor de 35—40 min, cu 5 activități pe zi

Tabelul 2

luni	marți	miercuri	joi	vineri	sîmbătă
dezvoltarea vorbirii	activități recreative	muzică	desen	dezvoltarea vorbirii	citire
citire	citire	citire	citire	citire	matematică
matematică	matematică	matematică	matematică	matematică	scriere
scriere	scriere	scriere	scriere	scriere	muzică
ed. fizică	desen	ed. fizică	desen	desen/matematică*	

* *oră de matematică desenată*

Programul se termină la orele 12: După acest orar, Abecedarul beneficiază de 60 min. în plus, dar cum în clasa I cel puțin 5—8 min din fiecare oră de abecedar se cîntă și se fac exerciții reacreative și de educație fizică, se compensează cu aceste obiecte care în orar sînt deficitare cu cîte 30 min.

Vinerea sînt două ore de matematică, din care una este desen-matematic, sau matematică-desenată, pentru a egaliza numărul de minute cerut de planul de învățămînt, atît pentru matematică, cît și pentru desen.

Cercetarea am început-o în anul 1975—1976, de la 15 XI, cu orar varianta I de predare simultană, care s-a menținut pînă la sfîrșitul anului, soldîndu-se cu următoarele rezultate:

Tabelul 3

Note de:	Trim. I	Trim. II	Trim. III
4—5	7 elevi — 26%	4 elevi — 24%	2 elevi — 7%
6—7	13 elevi — 46%	13 elevi — 46%	10 elevi — 30%
8—10	8 elevi — 28%	11 elevi — 40%	16 elevi — 63%

Pentru prima încercare s-au obținut rezultate bune, cu un procent de promovabilitate de 100%, cu creșteri procentuale de la 26% elevi cu note de 4—5 în trimestrul I, la numai doi elevi (7%) la sfîrșitul trimestrului III, sau de la 28% elevi cu note de 8—10, la 63%, cu o creștere de 35 procente.

În anul școlar 1976—1977 = 33 elevi — aplicarea experimentului începe de la 15 XI — pînă la sfîrșitul trimestrului II, pentru a

se putea compara cu rezultatele trimestrului III, și anul anterior:

Tabelul 4

Note de:	Trim. I	Trim. II	Trim. III
	15 IX — 15 XI—45' 15 XI.— 22 XII — orar var. I.	orar var. I	orar normal 45'
4—5	11 elevi—33%	6 elevi — 18%	10 elevi — 30%
6—7	12 elevi—37%	14 elevi — 42%	14 elevi — 42%
8—10	10 elevi—29%	13 elevi — 40%	9 elevi — 28%

Rezultatele aduc unele edificări concludente. Prin învățarea și repetarea continuă, rezultatele elevilor sînt mai bune, crește procentul elevilor cu note de 8—9—10 de la 29%, la 40% și scade al celor cu note de 4—5 cu 15 procente — de la 33%, la 18% în trimestrul II, față de trimestrul I; în trimestrul III rezultatele scad odată cu trecerea la alt orar.

Anii școlari 1977—1978 și 1978—1979 — cu 28 și respectiv 38 elevi s-au desfășurat în condițiile planului de învățămînt. Numărul elevilor cu note de 4—5 fiind între 32—39%, din care 9% (3 elevi) au rămas repetenți.

În anul școlar 1979—1980 am folosit varianta a II-a, orar cu 5 activități pe zi, a 35 minute ora, care ne-a demonstrat unele rezultate, avînd în vedere faptul că 37% din cei 30 elevi, prezentau particularități individuale deosebite, ceea ce a implicat măsuri și procedee individualizate și diferențiate. Prin introducerea orarului cu 5 activități, elevii au arătat o mai intensă participare în procesul învățării, o concentrare mai activă, cu rezultate în progres de la un trimestru la altul, crescînd cu 29% la elevii cu note de 8—9—10 și scăzînd cu 44 % numărul elevilor cu note de 4 și 5.

Anul școlar 1980—1981 = 30 elevi. Prin urmare, acești ultimi doi ani ne-au elucidat mai bine rezultatele cercetării și experimentului.

Comparînd rezultatele din acești ani se poate vedea că elevii au obținut rezultate mult mai bune în condițiile învățării și repetării continue, cu 5 activități pe zi.

Dacă comparăm cifrele, nu spun prea multe dar noi, cei care am condus clasele de elevii, ne-am dat seama că este mai dificil pentru învățător și mai ușor pentru elevi, că unii elevi fac salturi spectaculoase, că acomodarea cu ritmul învățării se face mai ușor în condițiile orarului cu 5 activități.

În acești ani — pentru formarea deprinderilor de muncă independentă, pentru formarea simțului de răspundere — am folosit chiar din primele săptămîni teme pentru acasă. Elevii trebuie învățați, chiar de la început, cu grija îndeplinirii unei sarcini, o activitate care să le dezvolte sentimentul de prețuire, posibilitatea de afirmare și încredere.

Folosirea modelului executat de învățător pe caietul elevului, înainte de începerea lecției sau în timpul lecției, este o chestiune ce încă suscită multe opinii pro și contra. Noi am pornit de la faptul că elevul trebuie să fie învățat să observe, să cerceteze, să încerce și să repete pînă la deprinderi, iar învățătorul să-l desluşească, să-i arate cauza de ce, eventual, nu poate realiza sarcina și, numai după aceea, împreună cu elevul, să realizeze modelul — semnul grafic, litera, silaba sau cuvîntul.

4. Pregătirea didactico-metodică a părinților

Despre rolul familiei se știu multe și s-au scris și mai multe.

În conceptul experimentului nostru am luat cîteva măsuri noi de pregătire pedagogică a familiei:

Tabelul 5

Note de:	Trim. I. de la 15 XI	Trim. II	Trim. III
4—5	15 elevi — 50%	11 elevi — 36%	2 elevi — 6%
6—7	9 elevi — 29%	9 elevi — 29%	13 elevi — 44%
8—10	6 elevi — 21%	10 elevi — 35%	15 elevi — 5%

Tabelul 6

Note de:	pînă la 15 XI orar cu 5 ore	După 15 XI orar de 45'	Trim. II. orar cu 5 ore	Trim. III orar de 45'
4—5	2 elevi — 7%	5 elevi — 18%	1 elev — 3%	5 elevi — 18%
6—7	9 elevi — 32%	10 elevi — 36%	8 elevi — 28%	9 elevi — 32%
8—10	17 elevi — 61%	13 elevi — 46%	19 elevi — 69%	14 elevi — 50%

Anul școlar 1981—1982 = 24 elevi

Note de:	pînă la 15 XI orar cu 5 ore	după 15 XI orar-normal	orar 45' — normal Trim. II	orar var. a II-a cu 5 ore Trim. III
4—5	2 elevi — 8%	4 elevi — 16%	6 elevi — 25%	2 elevi — 8%
6—7	8 elevi — 33%	7 elevi — 30%	6 elevi — 25%	8 elevi — 33%
8—10	14 elevi — 59%	13 elevi — 54%	12 elevi — 50%	14 elevi — 59%

1. Şedinţe lunare cu părinţii clasei I în care au fost abordate problemele:

a) explicarea necesităţii pedagogice ca părinţii să nu intervină în ajutorarea elevilor, fără încuviinţarea învăţătorului clasei;

b) analiza golurilor fiecărui elev şi a progreselor făcute;

c) dificultăţile întîmpinate de elevi şi măsurile ce se necesită a fi luate pentru înlăturarea lor (de părinţi, de învăţător);

d) sarcini concrete în scris pentru fiecare părinte, pentru perioada următoare;

e) indicaţii metodice de ajutorare a elevilor, de felul cum să se procedeze cu fiecare elev în parte, adecvat golurilor şi obiectului respectiv.

2) Vizitele în familie prin care am urmărit:

a) ajutorarea elevilor rămaşi în urmă la învăţătură (de multe ori s-au făcut cîte 12—15 vizite consecutive);

b) cum se duc la îndeplinire sarcinile fixate părinţilor;

c) pregătirea metodică a părinţilor, la concret, de felul cum să fie ajutaţi elevii şi numai la neajunsurile semnalate de învăţător.

3. Asistenţe zilnice la ore de cîte 2-3 părinţi, avînd în vedere mai multe considerente:

a) pentru a căpăta experienţă metodică;

b) pentru a vedea gradul de participare a propriilor copii la lecţii, în comparaţie cu clasa;

c) atragerea părinţilor — colaboratori de nădejde ai şcolii — în vederea îmbunătăţirii procesului.

CONCLUZII

1. În condiţiile învăţării şi repetării continuie rezultatele sînt cu 30—35 la sută mai bune, elevii arătînd mai multă putere de muncă şi concentrare. Notele de 5 şi 4 dispar, implicit şi repetenţia.

2. În condiţiile învăţămîntului cu orar normal randamentul şcolar scade pînă la 40%, chiar şi la elevii buni şi foarte buni.

3. Orarul cu 4—5 activităţi pe zi, cu durata 35—40 minute ni se pare cel mai accesibil copiilor de 6 ani.

4. Avînd în vedere interdependenţa ce există între obiectele de învăţămînt, mai ales la clasa I, unde predarea matematicii se face cu prioritate folosind desenul, iar predarea abcedarului — folosind muzica, de aici decurge necesitatea ca Abecedarul şi Matematica să fie incluse ca activităţi, pe tot cursul unei săptămîni. Pentru muzică şi desen, este suficient cîte o activitate săptămînal, iar activităţile recreative să se realizeze numai în cadrul Matematicii, ca a şaptea activitate.

5. Asistenţele părinţilor la ore, practică ce s-a extins la toate clasele I—VIII, determină o creştere calitativă de participare a elevilor la ore, determină creşterea disciplinei şi a unor deprinderi de muncă şi comportament.

Învăţarea devine o deprindere încadrată în disciplină.

Promovabilitatea de 100% s-a instalat de 5 ani în toate clasele învăţămîntului primar şi gimnazial.

Catedra

(Urmare din p. 3)

liza" la clasa a IX-a, în condiţiile în care asigurarea transmiterii însuşirii cunoştinţelor, formării priceperilor şi deprinderilor în domeniile fizicii, biologiei, matematicii şi tehnologiei, în condiţiile integrării experimentului în lecţie s-ar fi impus să preocupe într-o mai mare măsură colegii arădeni. Studiile dumnealor pe această linie, cunoscută fiind experienţa şcolii de pe aceste meleaguri, ar fi putut fi o contribuţie posibilă şi reală la optimizarea procesului de învăţămînt. Sigur că un asemenea neajuns poate fi remediat într-un volum ulterior şi nu ne îndoim nici o clipă că nu o vor face.

Capitolul al treilea cuprinde idei cu privire la toponimie (I. Todincă), limba română literară în opera lui Horga Popovici (P.M. Ardelean), contribuţia scriitorilor arădeni la dezvoltarea literaturii contemporane (A. Ruja). Note culturale privind creaţia lui Radu Flora „Pirnete", aniversarea Cenaclului „Lucian Blaga", la 35 de ani, Aradul literar — volum apărut cu prilejul aniversării cenaclului menţionat — semnate de L. Mihuţ; referiri asupra unor cărţi: I. Negrilă—Păuliş 1944, poem antirăzboinic, cronica fiind semnată de P. Galea şi Gh. Schwartz; *Spitalul* — cronică semnată de Tatiana si Cătălin Ionuţaş; V. Dan — *Arbore genealogic* — cronică semnată de M.M. Popa; V. Man — *În preajma ta* — cronică semnată de A. Ruja; I. Dronca şi V. Valea — *Liceul agroindustrial Miniş* — prezentare semnată cu iniţialele *E.T. Sinteanu* — *Pensia şi peştele* — cronică semnată de *H. Ungureanu*; D. *Toma* — *Fata-mestecenilor* — cronică semnată de Gh. Schwartz C. Drăgoi — *Optimizarea procesului instructiv-educativ în casele de copii* — prezentare semnată de M. Lucaci, Gh. Crep şi M. Ardeleanu — 100 de întrebări şi răspunsuri pe teme de biologie — prezentare semnată de Al. Chicin. Cele mai multe dintre cărţile prezentate aparţin unor scriitori arădeni, fapt care demonstrează încă odată forţa creatoare a cadrelor didactice din judeţul Arad, potenţialul şi caracterul prolific al acesteia.

Chiar dacă nu toate materialele înserate în volumul „Catedra" — la care ne-am referit — satisfac pretenţia unor studii, ele au marele merit de a ridica probleme de o mare importanţă, de a vehicula idei în cele mai multe cazuri insolite, de a oferi soluţii pe tărîm pedagogic cu prioritate. Eforturile şi dăruirea cu care au fost elaborate, în cea mai mare parte, de către autorii lor merită aprecierea şi stima tuturor acelora care lucrează în şcoală şi se interesează de bunul mers al acesteia. Multe dintre articole constituie veritabile răspunsuri şi soluţii la problemele pe care sîntem chemaţi să le rezolvăm zi de zi mai bine în unităţile de învăţămînt în care ne desfăşurăm activitatea. Lectura lor satisface în cea mai mare parte cerinţele tuturor categoriilor de cadre didactice, de la educatoare la profesor. Faptul că volumul continuă alte volume apărute în anii anteriori constituie un merit al Inspectoratului şcolar şi concomitent al tuturor factorilor cu care acesta colaborează, în vederea asigurării progresului şcolii de pe meleaguri arădene şi concomitent a învăţămîntului românesc, în general.

Utilizarea mijloacelor vizuale statice la clasele I-IV în studiul cunoştinţelor despre natură şi al geografiei

Prof. dr. Virginia CREŢU

MIJLOACELE VIZUALE STATICE utilizate în învăţământul primar au un loc important în procesul instructiv-educativ ce se desfăşoară la acest nivel. Introducerea altor mijloace cu suport tehnic, ce reproduc aspectele dinamice ale realităţii (mişcare, transformare, procesualitate internă a fenomenelor) nu a diminuat importanţa mijloacelor ce vehiculează imagini statice — planşe, ilustrate şi ilustraţii, tablouri, imagini din manuale, caiete de activitate independentă. Explicaţia ponderii pe care o deţin mijloacele vizuale statice în învăţământul primar rezidă în particularităţile atenţiei elevilor de această vîrstă, în raport cu virtuţile acestei categorii de mijloace.

Concentrarea atenţiei şcolarului mic asupra elementelor esenţiale ale unei imagini nu se produce întotdeauna cu uşurinţă. Planşa lasă timp suficient elevului pentru examinarea ei, iar diapozitivul poate fi reproiectat pînă la înţelegerea deplină a semnificaţiei imag'nii pe care o prezintă. De asemenea, mijloacele audio-vizuale statice existente în dotarea şcolară, elaborate la nivel central sînt concepute în lumina unor criterii ce corespund exigenţelor didactice moderne; pe această bază, aceste mijloace, pe lîngă funcţia ilustrativă şi demonstrativă tradiţională, capătă nenumărate alte funcţii, care îmbogăţesc nu numai universul informaţional al elevilor, dar contribuie la antrenarea capacităţilor lor intelectuale, la realizarea unor obiective formative situate pe scările superioare ale taxonomiilor, avînd uneori o contribuţie unică în procesul de învăţare al elevilor. Mijloace cum sînt cele prevăzute pentru studiul Cunoştinţelor despre natură — planşele ce reprezintă plante şi animale, diapozitivele ce reprezintă animalele domestice şi sălbatice, păsările folositoare şi dăunătoare; setul de diapozitive pentru Geografie clasa a III-a, sau cel pentru Geografia patriei, ce pot fi utilizate cu succes în învăţămîntul primar, pot contribui, prin modul de concepere şi aranjare a elementelor, la realizarea eficientă a numeroase obiective pedagogice. Analiza mijloacelor existente — din dotare centrală şi a celor prin autodotare — ne-a condus la concluzia că acestea pot declanşa majoritatea activităţilor intelectuale citate în literatura de specialitate (Catherine Williams):

a) Studierea şi analiza detaliată a elementelor unui aspect complex din natură;

b) Compararea elementelor, fenomenelor şi proceselor (două animale prezentate pe aceeaşi planşă sau pe planşe diferite declanşează activităţi de identificare a similarităţilor şi diferenţelor.

c) Demonstrarea unui proces (planşa privind circuitul apei în natură permite descompunerea ei mentală în imagini succesive, pentru a prezenta fazele procesului respectiv, dar în acelaşi timp indică modul cum trebuie să procedeze elevii, într-o anumită succesiune temporală şi de conţinut, pentru a se orienta şi a realiza analiza unui tablou complex;

d) Crearea centrelor de interes (imagini din natură selecţionate după valoarea de unicat a aspectelor prezentate — cheile Bicazului, plante rare etc. — concentrează atenţia elevilor şi creează punctele de sprijin şi de orientare a activităţilor didactice privind protecţia mediului înconjurător;

e) Stimularea efortului creativ. Această funcţie o deţin mai ales grupajele de imagini incomplete, al căror conţinut, în ceea ce priveşte semnificaţia şi sensul, este completat de elevi; astfel se poate cere elevilor denumirea animalelor, plantelor, rocilor studiate, care lipsesc de pe o planşă în care sînt reprezentate celelalte plante, animale, roci; într-o planşă pe care sînt reprezentate caracteristicile metalelor se lasă loc gol (pentru una din însuşiri);

f) Evaluarea achiziţiilor elevilor (lucrînd cu un set de imagini, elevii trebuie să le ordoneze sau să selecţioneze pe acelea care ilustrează o anumită idee);

g) Stimulează interesul elevilor.

Planşele cu organigrame şi scheme realizate prin autodotare facilitează recapitularea, accentuează un aspect important, clari-

fică sau amplifică un concept, stimulează gîndirea. Observaţiile efectuate în lecţiile de cunoştinţe despre natură la clasa a IV-a (Şcoala Generală nr. 85), ne-au întărit convingerea privind valoarea planşelor ce prezintă scheme (desene reduse la trăsăturile esenţiale ale lucrurilor, plantelor, aspectelor, situaţiilor prezentate). Acestea facilitează formarea capacităţii — atît de importante la nivelul practicii — de a realiza o trecere continuă de la abordarea realului la schemele care-l esenţializează şi de a reveni de la scheme la real. Flanelograful permite completarea schemelor de către elevi (de exemplu, completarea părţilor unei plante, arbore şi denumirea lor). Prezentăm mai jos schema care facilitează caracterizarea rocilor studiate. Elementele schemei se pot propune elevilor atît pe flanelograf sau retroproiector cît şi pe o planşă descompusă (flipp-cards).

Caracterizare	Roca	
	Granitul	Porfirul
Culoare	cenuşie	roşiatică
Aspect general	alcătuit din particule	roşă frumoasă
Duritate	foarte tare (se sparge greu, rezistă la lovituri)	tare
Greutate	Roca grea	grea
Proprietăţi în raport cu apa	Nu se dizolvă în apă	Nu se dizolvă în apă
Alte proprietăţi studiate		Se poate lustrui
Locul unde se găseşte în natură	Munţi	Munţi
Formele pe care le capătă		
Locurile de unde se extrag	Carieră de piatră	Carieră de piatră
Cum se prelucrează		Prin lustruire şi tăiere în bucăţi
Întrebuinţări (forme sub care se întrebuinţează)	Pavaj (bucăţi cubice) Construcţii	Soclul monumentelor şi al clădirilor mari

Planşele executate după schema de mai sus au avantajul de a facilita deprinderea de a evidenţia elementele de bază, algoritmul după care urmează a se realiza caracterizarea rocilor. Descrierea acestui algoritm (caracteristicile pe care trebuie să le aibă în vedere) va facilita apoi orientarea în situaţii noi (în natură, în recunoaşterea anumitor roci sau în stabilirea proprietăţilor unei roci necunoscute anterior). Prima coloană poate fi însuşită de elevi ca o regulă de urmat în caracterizare. Se ştie că la copilul mic regula are o valoare organizatoare în situaţii de cunoaştere. „Respectul regulei este un fenomen central, certitudinea ce-l ajută în adaptare şi pe care o consideră reper ca atare"[1].

Dintre **aspectele psihopedagogice de care trebuie să ţină seama învăţătorul** în procesul de integrare în lecţie a mijloacelor vizuale fixe, ne referim la cîteva, pe baza datelor acumulate din observaţiile efectuate şi din investigaţiile de la Şcoala Generală nr. 85 (învăţător *Eliza Georgescu*).

1) Şcolarul mic are capacitatea de a extrage informaţia utilă şi cu sens dintr-un mozaic de date şi stimulente fizice, cu semnificaţii şi aspecte de conţinut care nu depăşesc puterea sa de înţelegere. El selectează însă anumite aspecte şi ignoră altele, iar această selectivitate se produce pe baza unor subtile legături cu experienţa anterioară. Experienţa anterioară îl determină să raporteze ceea ce vede la ceea ce cunoaşte sau ar dori să cunoască, să caute un indiciu pentru identificarea unui anumit aspect, să acorde o mai mare importanţă unui aspect sau altuia. O deosebită importanţă trebuie să acorde învăţătorul noţiunilor empirice cu care vin elevii, creînd toate condiţiile pentru a modifica, prin utilizarea mijloacelor vizuale statice, reprezentările greşite. Astfel, la începutul clasei a IV-a elevii posedă diferite noţiuni empirice privitoare la diversele forme de relief, aspecte geografice şi economice, roci, metale etc. Noţiunile empirice sînt neclare, imprecise şi nu ating o generalitate deplină. Desemnînd în limbajul comun o noţiune empirică, elevul îşi reprezintă un anumit element din conţinutul ei, legînd noţiunea tocmai de acest element; prin aceasta, noţiunea empirică nu are precizia şi generalitatea unei noţiuni ştiinţifice. Dintre noţiunile şi reprezentările empirice constatate de noi la începutul clasei a IV-a, la Cunoştinţe despre natură şi Geografie, care pot împieta asupra eficienţei lecţiilor şi se cer modificate prin utilizarea mijloacelor de învăţămînt citäm:

— considerarea Deltei ca o simplă întindere de apă şi nu şi ca o formă de relief;

— predominarea notei „înălţime" în definirea munţilor, şi de aici greutatea de a încadra munţii Dobrogei în categoria munţilor;

— considerarea formei de relief din mediul local ca predominantă sau a caracteristicilor acesteia ca esenţiale;

— considerarea ramurii industriei uşoare ca ramură hotărîtoare a economiei;

— încadrarea mai multor metale în categoria fierului;

— denumirea subproduselor obţinute din petrol, tot cu termenul de petrol;

— atribuirea stării solide tuturor metalelor.

Astfel de abstracţii empirice, aşa cum se remarcă în literatura de specialitate, sînt mai degrabă rezultatul unei activităţi analitice decît constructive a gîndirii; cunoaşterea empirică poate să despartă ceea ce nu este despărţit în realitatea concretă, adică individualul de ceea ce este comun elementelor şi cazurilor individuale, să considere determinările generale ale obiectelor şi proceselor în mod separat. Cunoaşterea empirică nu poate desprinde legea de ansamblul

[1] Ursula Schiopu, Emil Verzea, *Psihologia vîrstelor*, E.D.P., Bucureşti, 1981

interacțiunilor în care se manifestă, de factorii perturbatori care o ascund, o maschează, în realitatea sensibilă. Pentru a constata noțiunile empirice ale elevilor este indicat ca învățătorul să aplice, încă de la începutul anului școlar, probe inițiale de cunoștințe referitoare la problemele esențiale studiate în clasele anterioare sau întîlnite în experiența cotidiană a elevilor. Pe baza cunoașterii dificultăților de formare a noțiunilor empirice, profesorul va dirija procesul de integrare a mijloacelor vizuale fixe în lecție. Astfel, știind că elevii își reprezintă Dunărea mai ales ca o întindere de apă, va prezenta imagini cu dune de nisip, pădurea Letea și alte forme de relief (dimburi) din Deltă.

Imaginea proiectată prin diaproiecție cu munții Dobrogei, va fi însoțită de expunerea argumentelor care determină încadrarea lor în categoria munților, cu folosirea unui citat ce evidențiază duritatea rocilor din care sînt formați acești munți, aspectul lor montan în ciuda înălțimilor reduse: „Călătorul ce se îndreaptă spre Galați, deprins cu netezimea cîmpiei, privește cu uimire la profilul zimțuit al zidului ce răsare dintr-o dată de peste Dunăre. În bătaia soarelui, lumina scoate în relief nu numai coții și coastele priporoase, ci și bolovănișul, împrăștiat pe sub coastă, provenit din măcinarea granitului. În lumina piezișă a asfințitului, întregul șir dindărătul Măcinului reproduce în miniatură profilul Alpilor făgărășeni, văzuți din departare". (I. Simionescu). Comentînd, după proiectarea diapozitivului, concomitent și acest citat și imaginea, în dialogul cu clasa, învățătorul va evidenția vechimea munților Dobrogei, faptul că piatra lor dură a fost măcinată în timp de vînturi, apă, diferențe de temperatură, iar procesul de măcinare e dovedit de pietrișurile, grohotișurile în care par îngropați.

Probele inițiale trebuie să surprindă nu numai noțiunile, ci și capacitățile generale de cunoaștere și acțiune, deprinderile de muncă intelectuală, achizițiile instrumentale care facilitează în mod hotărîtor obținerea de noi cunoștințe și dezvoltarea intelectuală. O atenție deosebită trebuie acordată astfel capacității de lucru cu harta. Din observarea elevilor din clasa a IV-a, în urma unei dictări geografice pe tablă, reiese că o bună parte din elevi își reprezintă o zonă situată, de exemplu la nord de un punct de reper dat, ca un punct plasat pe hartă, unde de obicei se scrie convenția *N*. Dictarea geografică repetată, efectuată la tablă, dovedește că elevii trasează drumul de la un punct *A* spre Nord, legînd punctul *A* cu litera *N*, prin care ei marchează nordul.

Reies două lucruri: elevii nu cunosc caracterul relativ al așezării a două zone și reprezintă ca punct zona așezată la sud, nord, est sau vest de altă zonă. Astfel de greșeli simbolizează, de fapt, dificultățile reale pe care le întîmpină elevii de această vîrstă și în raport cu care trebuie ajutați să le depășească. Din observații reiese că s-au sesizat, de asemenea, și erori privind noțiunea de formă de relief, unii elevi incluzînd în această noțiune și elemente de hidrografie. În lucrul cu harta, principalul mijloc de învățămînt la clasele I—IV, se va accentua și corectarea unor astfel de reprezentări.

2) Structurile concret operatorii ale gîndirii elevilor sînt facilitate sau împiedicate să funcționeze de anumite condiții sau elemente prezentate într-un mijloc sau de un anumit context. Particularitățile de vîrstă ale elevilor fac dificilă sesizarea însușirilor esențiale ale unei structuri externe (fotografie, peisaj, imaginea unei localități etc.), însușiri interesînd direct funcționarea acelei structuri. Se știe că anumite elemente particulare, mai puțin importante, dar care au o anumită semnificație pentru elevi, se leagă de experiența lor anterioară, pot masca elemente esențiale deosebit de importante sau, în cazul planșelor utilizate experimental la Cunoștințe despre natură, un element al planșei (important) poate masca un alt element tot atît de important. Astfel, în legătură cu planșele care prezintă animalele sălbatice, elevii sînt atrași în primul rînd de înfățișarea animalului respectiv, nereferindu-se în descriere la mediul specific de viață care apare repetat în fiecare planșă. Or, tocmai pentru a determina conștientizarea relației animal/mediu, expunînd concomitent planșele cu animalele studiate, învățătorul trebuie să determine conștientizarea elementului comun din majoritatea planșelor, mediul de viață — pădurea, să descrie și zona și formele de relief în care trăiesc anumite animale. De asemenea, elevii sînt atrași mai ales de particularitățile și specificul unui anumit animal. De aceea, *învățătorul va accentua ceea ce este comun conceptului de animal și diferitelor categorii de animale — sălbatice, domestice*. Lucrînd astfel, învățătorul facilitează dezvoltarea „cerinței interne de reunire și clasificare", însușirea nu numai a caracteristicilor diferențiate ale obiectelor și ființelor asemănătoare, ci și includerea într-un gen proxim, într-o categorie mai largă a acestora.

3) Din punct de vedere psihologic, clasele I—IV acoperă o perioadă din stadiul gîndirii corect-operatorii: 7—11 ani (Jean Piaget). Această realitate trebuie luată în considerare și în valorificarea optimă a mijloacelor vizuale statice. Se știe că funcționarea efectivă a structurilor mentale, proprii stadiului gîndirii concret-operatorii, poate depinde de anumite cauze ce țin de relațiile dintre copil și realitatea externă, care solicită intervenția operațiilor intelectuale. Astfel, dezvoltarea capacității elevi-

lor de a identifica aspectul fizic tipic și specific unei grupe montane și de a defini grupa respectivă, depinde în mare măsură atît de calitatea imaginilor pe care le au la dispoziție elevii pentru a se familiariza cu tipologia munților din țara noastră (munții vulcanici ș.a.), cît și de modul de a acționa al profesorului. Din mai multe imagini din seturile de diapozitive existente sau din ilustratele existente în colecțiile elevilor, se vor selecta acelea care reliefează în mare măsură tipicul unei grupe montane (din Apuseni, de exemplu), păstrînd însă și trăsăturile particulare (ce asigură atît gradul de dificultate a procesului ulterior de recunoaștere și identificare, cît și garanția funcționării în condiții noi a capacității de identificare). Pe de altă parte, prin utilizarea diferitelor imagini (imagini din Bucegi, din Carpații Meridionali în general, din Carpații Răsăriteni), *învățătorul va accentua asupra aspectelor tipice: platouri întinse în Apuseni, lacuri glaciare în Meridionali, munți cu aspect de căpițe de fîn — vulcanici — în Carpații Răsăriteni.*

4) Punerea în funcțiune a achizițiilor structurale ale elevilor depinde în mare măsură și de atitudinile cognitive ale acestora, unele determinate de conjuncturi momentane. Astfel, identificarea elementelor specifice grupelor montane sau formelor de relief care au aceeași origine poate fi influențată de o excursie efectuată de elevi în preajma utilizării mijloacelor vizuale, de vizionarea unui film sau de lectura unui material cu caracter geografic. Elementele geografice care au constituit tema unei excursii, a unui film sau a unei lecturi pot fi identificate mai ușor, dar în același timp, chiar dacă sînt caracteristice, nu sînt atribuite și altor grupe montane sau invers. De exemplu, o excursie sau o vizionare a unui film documentar despre Lacul „Sf. Ana", unde se precizează că acesta este singurul lac vulcanic din țara noastră, poate influența negativ asupra identificării regiunilor vulcanice, de către anumiți elevi, care limitează zona vulcanică din țara noastră la munții Harghitei. De aceea, proiectînd imaginea Lacului „Sf. Ana" din Carpații Răsăriteni, *învățătorul va sublinia faptul că este singurul lac vulcanic, care s-a format în craterul unui vechi vulcan, dar și faptul că munții de proveniență vulcanică sînt mult mai numeroși.*

5) În lucrul cu diferite categorii de imagini vizuale statice, învățătorul va ține cont de particularitățile codificării mesajului și conținutului diferitelor imagini prezentate pe diferite tipuri de suporturi. Astfel, cercetările experimentale au stabilit diferențele care există în recepționarea imaginilor prezentate pe suport opac (planșe, ilustrate etc.) și a celor prezentate pe suport transparent (diapozitive, diafilme). Astfel, pus în contact cu o planșă, un elev enumeră, cu multă rigurozitate, diferite componente dar pierde din vedere sau accentuează mai puține elemente de ansamblu sau sensul general al imaginii (lucru constatat de noi la Cunoștințe despre natură, unde elevii pierd din vedere evidențierea mediului de viață al animalelor. În schimb, în cazul diapozitivelor sensul general este mai ușor prins, scăpînd din vedere anumite detalii sau componente, ceea ce solicită, uneori, reproiectarea diapozitivului.

Toate aceste particularități psihopedagogice subliniază, încă o dată, necesitatea unor strategii și activități fundamentate, care să preceadă, însoțească și să succeadă, să valorifice eficient aportul instructiv-educativ al mijloacelor de învățămînt. Astfel, înainte de utilizarea oricărui mijloc, învățătorul va preciza relația între conținutul propus de mijloc și restul lecției, explicînd modul în care materialul propus de mijloc se leagă de ceea ce elevii știu sau au învățat anterior, mobilizează fondul aperceptiv al elevilor, legat de ceea ce va propune mijlocul vizual, propune noi elemente care trezesc interesul față de mijlocul vizual, precizează problemele la care elevii vor găsi răspuns prin lucrul cu mijlocul respectiv, avertizează că vor urma discuții, rezolvări de probleme-teste, după utilizarea mijlocului vizual, propune instrucțiuni de tipul: „Veți pune întrebări în legătură cu planșa", „Veți nota în caiet ceea ce observați", propune elevilor rezolvări de probleme și activități independente în legătură cu respectivul mijloc vizual etc.

În timpul lucrului cu mijloacele vizuale, învățătorul va pune întrebări formulate în așa fel încît să permită răspunsuri independente și creatoare ale elevilor, va direcționa atenția spre relevarea unor aspecte ținînd cont de particularitățile recepției la vîrsta respectivă, va solicita elevilor să-și folosească experiența și cunoștințele anterioare în analiza și interpretarea mijlocului vizual, va determina elevii să noteze în caiete principalele date, observații, idei, va antrena elevii în elucidarea problemelor apărute pe parcursul lucrului cu materialul.

După utilizarea unui mijloc vizual, învățătorul *va verifica gradul de înțelegere a conținutului mijlocului, va confirma corectitudinea înțelegerii, va elimina eventualele neînțelegeri.* Va determina elevii *să rezolve problemele propuse înainte de utilizarea unui anume mijloc vizual, va propune noi elemente didactice* (fișe de lucru, probleme, teme), *care îi pun pe elevi în situația de a lucra cu datele oferite de mijloc. De asemenea, va determina elevii să rezolve sarcini de lucru cu ajutorul datelor rezultate din lucrul cu mijlocul vizual, va propune noi informații ce aprofundează pe cele propuse, va sistematiza informațiile aduse, va determina elevii să evalueze ceea ce au învățat, va face aprecieri asupra impresiei generale și efectului, va dezvolta subiectele, problemele și constatările realizate prin intermediul mijloacelor vizuale.*

Jocul didactic — mijloc eficient de formare a deprinderilor aritmetice

Lector univ. dr. VALERIA MUREȘAN
Universitatea din Timișoara

Învățătoare MARIA CASAP
Școala Generală din com. Ghiroda, jud. Timiș

1. VALOAREA INSTRUCTIV-FORMATIVĂ A JOCULUI DIDACTIC

STUDIUL ARITMETICII, în clasele primare, urmărește să asigure cunoștințe matematice de bază, precum și formarea unor deprinderi de calcul. Pentru a se ajunge la deprinderi intelectuale temeinice este nevoie de mult exercițiu, de mult antrenament. Asistăm adesea la o supărătoare uniformizare atît a conținutului exercițiilor, cît și la modul de a se lucra cu clasa. Exercițiile stereotipe obosesc și-i plictisesc pe școlari. Unii copii se îndepărtează de studiul matematicii, nu pentru că înțelegerea ei ar depăși posibilitățile intelectuale ale majorității elevilor, ci pentru că sînt lăsați să o considere dificilă, aridă și duși de această atitudine acumulează treptat prea multe goluri, ceea ce realmente îngreunează studiul ulterior al matematicii.

Jocul didactic poate aduce varietate în exercițiul matematic, el poate înviora lecția și ca urmare drumul spre deprinderi este mai sigur și mai plăcut. Există o varietate de jocuri ce pot fi strîns corelate cu diferite capitole de aritmetică [5,8]

Unele jocuri oferă posibilitatea tratării diferențiate a elevilor [2]. Sînt jocuri și exerciții distractive care solicită diverse soluții de rezolvare. Elevii cu posibilități mai mari vor găsi o varietate de căi, soluții mai ingenioase, iar cei cu posibilități mai reduse vor fi ajutați să nu se descurajeze. (De exemplu, jocurile și exercițiile legate de compunerea și descompunerea numerelor). [5]. Jocurile realizate prin muncă independentă permit formarea unei imagini clare asupra lacunelor elevilor sau a progreselor înregistrate, ajutînd astfel preîntîmpinarea rămînerii în urmă și stimularea unor aptitudini.

Multe jocuri presupun activitatea pe grupe (De exemplu, jocul: „Cine ureă scara mai repede?"). Întrecerea pe grupe sprijină colaborarea între elevi, stimulează forțele colective în vederea obținerii unui loc mai bun în clasamentul echipelor. Unele jocuri pot evidenția mai bine valoarea practică a cunoștințelor de aritmetică. Prin jocurile: „La magazin", „La librărie" elevii efectuează operații aritmetice subordonate unui scop practic, acela de a face cumpărături. Astfel de jocuri oferă și posibilitatea exersării elevilor într-o atitudine civilizată.

Latura instructivă, cît și cea formativă a procesului de învățămînt pot fi realizate mai temeinic și mai plăcut prin intermediul jocului aritmetic. Jocul didactic nu înseamnă „o joacă de copii", el este o activitate serioasă, care sprijină, într-un mod fericit, înțelegerea problemelor, fixarea și formarea unor deprinderi aritmetice durabile, precum și împlinirea personalității școlarilor.

II. JOCUL DIDACTIC — MIJLOC ACCESIBIL PARTICULARITĂȚILOR PSIHICE ALE ȘCOLARULUI MIC

La copii aproape totul este joc. „A ne întreba de ce se joacă copilul, înseamnă a ne întreba de ce este copil. Copilăria servește pentru joc și imitare". [3, p. 165]. Prin joc copilul se dezvoltă, își coordonează ființa și îi dă vigoare.

În grădiniță predominant este jocul. Trecerea la activitatea de învățare, la activitate predominantă, este indicat a nu se face brusc. Programele clasei I recomandă desfășurarea unor activități instructive sub formă de joc. Prin intermediul jocului se poate asigura o trecere mai lină de la grădiniță la școală și deci o mai bună acomodare noilor cerințe școlare.

Școlarul mic manifestă multă curiozitate. El trece treptat de la o curiozitate perceptivă la o curiozitate epistemică, adică apare necesitatea de a-și explica fenomenele, de a înțelege lumea, de a stabili relații între cauze și efecte. Este vîrsta cînd se trece de la o gîndire intuitivă la o gîndire operativă. Copilul învață să rezolve practic exercițiile și problemele, iar treptat schemele, structurile mintale se cer degajate de acțiunea nemijlocită cu obiecte.

Intelectul infantil se caracterizează printr-o deosebită receptivitate. Copilul poate reține cu multă ușurință o serie de date, numere etc. Dar învățătorul este chemat să

dirijeze procesul memorării, să urmărească procesul de trecere de la o memorare predominant mecanică la una logică — intenţională. Atenţia şcolarului mic este încă instabilă. Copilul oboseşte repede. Este indicat ca perioadele care solicită atenţia să alterneze cu activitatea de înviorare. Introducerea unor jocuri în lecţie poate răspunde acestui scop.

Atenţia şi efortul copilului pot fi stimulate şi prin stabilirea unei motivaţii adecvate. Motivele exterioare (să facă bucurie părinţilor, să fie lăudat, să ia premiu etc.) vor fi dirijate treptat spre o motivaţie socială, superioară (să-l convingem de importanţa şcolii, de necesitatea unei pregătiri pentru viaţă). Dar pînă şcolarul va ajunge la imperativul „trebuie" să nu se neglijeze rolul interesului, al plăcerii, al atracţiei către studiu. Lecţiile interesante, bogate în materiale intuitive şi presărate cu jocuri didactice vor susţine efortul elevilor, le va menţine mai mult timp concentrată atenţia. Practica a dovedit că activitatea mintală a elevului, solicitată în lecţie poate deveni interesantă, accesibilă, dacă este inclusă în joc [6].

Strategiile jocurilor sînt strategii euristice în care copiii îşi manifestă isteţimea, inventivitatea, iniţiativa, răbdarea, îndrăzneala. Nu va fi neglijat faptul că la elevii mici procesele afective colorează încă intens întreaga lor activitate. Jocul, prin încărcătura sa afectivă, asigură o antrenare mai deplină a întregii activităţi psihice. În joc copilul este un adevărat actor şi nu un simplu spectator. El contribuie cu toate forţele lui la îndeplinirea sarcinii jocului, realizînd în felul acesta o învăţare autentică. Căci tot experienţa didactică a demonstrat că jocul poate deveni cel mai bun mijloc de activizare a şcolarilor mici şi de stimulare a resurselor lor intelectuale.

„Jocul, prin temperatura specifică a activităţii psihice pe care o stimulează, devine terenul pe care se pot exercita cele mai complexe şi importante influenţe, atît în ceea ce priveşte însuşirile psihice, cît şi procesele psihice" [9].

III. INDICAŢII PRIVIND ORGANIZAREA ŞI DESFĂŞURAREA JOCULUI DIDACTIC

Jocurile didactice pot fi introduse în etapa predării, cu scopul de a explica în mod concret noţiunile noi. Astfel, la clasa I noţiunea de „mulţime" va fi pregătită prin efectuarea unor jocuri, ca: „Vreau în căsuţa mea", „Spune-mi, unde pot locui?" [5]. Prin jocuri se vor stabili proprietăţile mulţimilor: mare-mic, sus-jos, gros-subţire, scurt-lung. Noţiunea de număr se va preda intuitiv folosindu-se diverse materiale demonstrative şi diferite reprezentări grafice.

Compunerea şi descompunerea numerelor poate parcurge următoarele etape: activităţi concrete cu mulţimi de obiecte, reprezentări grafice cu mulţimi de obiecte, operaţii cu numere abstracte. În felul acesta se asigură trecerea treptată de la concret la abstract. Cînd elevii se întîlnesc pentru prima dată cu noţiunea de „fracţie", se va proceda asemănător; se va porni de la analize concrete, iar în scopul fixării noţiunii se vor alege jocuri didactice potrivite.

Jocurile didactice sînt folosite în special în scopul fixării, al consolidării deprinderilor. În scopul fixării celor patru operaţii aritmetice se efectuează nenumărate exerciţii. Pentru ca această repetare să devină mai plăcută şi mai eficientă se impune introducerea unor jocuri didactice, a unor exerciţii distractive. Amintim cîteva jocuri, care includ operaţii de adunare şi scădere, experimentate cu succes la clasa I: „Încărcăm şi descărcăm vagoanele", „La alimentară", „Hai să socotim!".

Rezolvarea problemelor poate fi de asemenea sprijinită de unele jocuri didactice. Jocuri ca: „Pescarul iscusit", „Veveriţele jucăuşe", „Zboară fluturaşii" şi altele au ca scop iniţierea elevilor în compunerea de probleme şi efectuarea unei analize conştiente a cerinţelor problemei.

Realizarea unui joc presupune mai multe etape: pregătirea jocului, a materialului necesar, pregătirea clasei în vederea jocului, desfăşurarea jocului. Desfăşurarea include şi ea mai multe sarcini: anunţarea titlului şi a scopului jocului respectiv, explicarea şi demonstrarea regulilor jocului, executarea jocului, complicarea lui (dacă este cazul), încheierea cu aprecierile necesare. De exemplu, pentru desfăşurarea jocului: „Cine urcă scara mai repede?" se vor desena pe tablă două scări (sub formă de trepte) şi pe fiecare treaptă va fi un exerciţiu, legat de tema lecţiei. Elevii, fie individual, fie pe grupe, vor efectua exerciţiile respective. Vor cîştiga cei care vor rezolva mai repede şi cu mai puţine greşeli, adică cei care ajung mai repede în vîrful scării. Elementele de joc pot fi variate: mişcarea, manipularea obiectelor, întrecerea, aşteptarea, surpriza, cuvîntul, ghicirea etc.

Este indicat ca jocurile să permită şi momente vesele, să aibă o încărcătură afectivă şi să se asigure întărirea acţiunii, prin aprecieri colective sau individuale, prin recompense sau aplauze. Toate acestea contribuie la stimularea forţelor intelectuale solicitate în rezolvarea sarcinilor jocului didactic.

IV. CONCLUZII ŞI PROPUNERI

1. Pentru ca studiul aritmeticii din clasele primare să constituie o bază solidă pentru studiul ulterior al matematicii se cer cultivate interesul şi pasiunea elevilor pentru rezolvări de exerciţii şi probleme. Prin jocul didactic le putem cultiva dragostea pentru studiul aritmeticii, le stimulăm efortul susţinut şi îi determinăm să lucreze, cu plăcere, cu interes, atît în oră, cît şi în afara ei.

2. Observaţiile culese de la mai multe şcoli şi de la mai multe clase ale învăţămîntului primar ne permit să afirmăm că jocul didac-

tic este întîlnit încă prea puțin în lecțiile de aritmetică. Considerăm că el poate fi introdus cu discernămînt la toate clasele primare, dar în special la clasa I.

3. Jocul didactic poate fi folosit atît ca metodă de predare-învățare, dar mai ales ca mijloc util de consolidare și aplicare a cunoștințelor însușite.

Jocul didactic va fi folosit cu o anumită precauție; el nu va transforma activitatea de instruire într-o performanță de joc, nu va diminua cerințele de ordin cognitiv, ci se va îmbina firesc cu activitatea de instruire, activitate predominantă în lecție. Sarcina jocului va fi subordonată scopului instructiv-educativ al lecției.

4. Jocul didactic organizat și desfășurat metodic poate avea o valoare instructiv-formativă deosebită. El poate duce la deprinderi trainice și implicit la un progres evident al proceselor psihice, al nivelului intelectual al elevilor.

Jocul poate avea și un efect educativ evident, cultivă încrederea în forțele proprii, precum și spiritul de răspundere, de colaborare și ajutor reciproc.

5. Propunem ca învățătorii să-și îmbogățească materialele didactice, reprezentările grafice care vor sluji ca suport în organizarea unor jocuri variate.

6. Întreprinderile specializate să asigure înzestrarea școlilor cu o mai mare diversitate de seturi de materiale didactice, materiale care să satisfacă cerințele programelor școlare.

BIBLIOGRAFIE

1. Aron, Ioan, Mărcuț, Dumitru, *Legătura matematicii cu viața, clasele I—IV*, E.D.P., București, 1973.
2. Babaca, Elena Popa, Rodica, *Munca diferențiată în predarea aritmeticii la clasele mici*, „Revista de pedagogie", nr. 6, 1976.
3. Claparède, Eduard, *Psychologie de l'enfant, pédagogie experimentale*, Delachaux et Niestle, 1946.
4. Drăgulet, Marin, *Procedee de activizare a elevilor*, E.D.P., București, 1974.
5. Frîncu, Angela, ș.a., *Jocuri didactice și exerciții distractive, Culegere pentru clasa I*, E.D.P., București, 1972.
6. Mihailovici, R., ș.a. *Dezvoltarea gîndirii independente și a atitudinii investigatoare elevilor mici la lecție prin jocuri și exerciții de aritmetică*, „Revista de pedagogie", nr. 10, 1970.
7. Oprescu, Nicolae, *Modernizarea învățămîntului matematic în ciclul primar*, E.D.P. București, 1974.
8. Popovici, Constantin, ș.a. *Culegere de jocuri didactice pentru clasele I—IV*, E.D.P, București.
9. Schiopu, Ursula, *Dezvoltarea operativității gîndirii copilului de la 7—11 ani*, E.S., București, 1966.

Mathématique et pédagogie, 1982

În CELE cinci numere apărute în anul 1982, revista „Mathématique et Pédagogie" publicată de Societatea belgiană a profesorilor de matematică ne informează asupra evenimentelor care au avut loc în această perioadă: întîlnirea internațională a CIEAEM de la Orléans (31 iulie — 6 august) cu tema „Mijloace folosite în învățămîntul matematic; bilanț și perspective"; întîlnirea CIEAEM de la Lisabona cu tema „Didactica matematicii și realitatea socială și școlară"; Congresul Societății belgiene a profesorilor de matematică (SBPM) de la Gembloux (26—28 august) cu temele: Geometrie, Calculatoare și microordinatoare, Discuții asupra programelor școlare (în numărul 38 este prezentat textul a două programe). Deși se arată că Societatea (SBPM) nu este implicată direct în acțiunea de modernizare a programelor școlare de matematică, totuși, în fiecare număr al revistei găsim opinii în legătură cu această problemă.

O problemă mult atenționată de revistă este aceea a programării. Atrage atenția articolul intitulat „Microordinatorul Supertableau" (Nr. 39). Ridicîndu-se împotriva acelor programe numite învățămînt asistat de ordinator, care au tendința de a urma pas cu pas un manual, autorii arată cum se poate face studiul funcțiilor (exemplificînd cu studiul grafic al unei funcții) cu ajutorul acestui grafism numit „super-tableau", prin care se creează la elevi imaginile mintale care servesc ca suport al raționamentelor lor.

În multe articole este tratată problema calculului numeric și a folosirii calculatoarelor, ca de exemplu, în articolul intitulat „Calculatorul în ciclul primar" (Nr. 39). Autorii subliniază necesitatea utilizării calculatoarelor încă din clasele mici (bineînțeles nu la fiecare lecție), calculatoare care să servească nu numai pentru calcul ca atare, ci să provoace gîndirea copiilor.

Reținem încă unele titluri de articole interesante: „Planul Lobacevski (nr. 36, 37), Numărul π și matematica elementară (nr. 39), Geometria în școala Decroly (nr. 38), Cîteva metode de „TRI" (nr. 39).

Toate numerele revistei „Mathématique et Pédagogie" au o rubrică intitulată „Colțul Math-Jeunes", care cuprinde materiale ce se adresează tineretului: probleme de la concursuri și olimpiade (naționale și internaționale), articole cu conținut educativ, probleme distractive, jocuri (șah), desene umoristice cu privire la matematică ș.a. Acestea sînt chestiuni pe care nu le întîlnim niciodată în manuale și care stimulează interesul elevilor pentru studierea multor teme din programă.

De altfel, revista manifestă o atenție deosebită pentru concursuri și olimpiade, oferind și extrase suplimentare cu problemele date la cea de-a șaptea olimpiadă matematică a Belgiei.

Toate numerele abundă în probleme și jocuri matematice. Cum este și firesc, ultimul număr al revistei (39) prezintă „Revista revistelor", o bibliografie selectivă și lista articolelor apărute în anul 1982. Pe lîngă ținuta științifică a articolelor, forma le îmbie la lectură.

NICOLAE OPRESCU

ORIENTAREA ŞCOLARĂ ŞI PROFESIONALĂ A TINERETULUI

Rolul determinant al şcolii săteşti în îndrumarea elevilor către profesiile agricole

Prof. SABIN SELAGEA
Şcoala generală Vaţa de Jos, jud. Hunedoara

Caracteristic pentru natura profund democratică a învăţămîntului nostru general este aşezarea şcolilor rurale şi urbane în planuri egale de condiţii şi posibilităţi instructiv-educative. Trăsătura aceasta derivă în chip obiectiv şi necesar din esenţa umanistă a politicii partidului, pentru care ţelul suprem şi finalitatea oricărui efort material şi spiritual le constituie dezvoltarea armonioasă a tuturor zonelor şi localităţilor patriei, afirmarea deplină a întregului tineret.

Noua revoluţie agrară, aflată acum în plin proces de consolidare a bazei ei tehnico-materiale şi organizatorice, a redat satului românesc întreaga lui demnitate politică şi socială, ridicîndu-l la valoarea şi rolul de factor hotărîtor în opera de făurire a socialismului în ţara noastră. Căci aşezarea agriculturii pe fundamentele trainice ale organizării ştiinţifice, trecerea la dezvoltarea intensivă şi multilaterală a tuturor ramurilor ei reclamă cu prioritate formarea şi pregătirea cadrelor de specialişti cu înaltă calificare şi conştiinţă politică, apţi şi hotărîţi să desăvîrşească obiectivele îndrăzneţe ale etapei pe care o străbate satul românesc. În acest proces complex şi în acest cadru deosebit de favorabil răspunderile şcolii săteşti capătă atribute calitativ noi, devenind pe cît de mari, pe atît de nobile şi însufleţitoare. Acum, mai mult ca oricînd, şcoala sătească este chemată prin slujitorii ei să îmbine în mod creator şi cu înaltă răspundere partinică activitatea de predare cu cea de pregătire şi educare a tineretului în spiritul dragostei strămoşeşti faţă de pămînt şi faţă de ţinutul natal, în spiritul nevoii sale organice şi morale de a-şi lega viaţa de noul destin al satului în care s-a născut, în care trăieşte şi învaţă. Puternic înaripaţi de sentimentul înaltei misiuni pe care ne-o încredinţează partidul, noi, întregul personal didactic al comunei, urmărim să ridicăm prestigiul meseriilor agricole, să dezvoltăm la elevi atitudinea de respect faţă de munca de pe ogor, faţă de cei care o prestează şi o reprezintă în chip exemplar. Conţinutul mult îmbunătăţit al programelor pentru disciplinele agricole oferă şcolii noastre posibilitatea de lărgire şi diversificare a raporturilor sale cu mediul social al satului, foloasele dovedindu-se la fel de mari şi de-o parte şi de alta.

Suportul ideologic al întregii noastre activităţi educative în rîndul elevilor îl constituie tezaurul de idei cuprins în hotărîrile Congresului al XII-lea al partidului şi ale Conferinţei Naţionale cu privire la rolul şi locul agriculturii în economia naţională. **Cadrul cel mai prielnic asigurat de predarea disciplinelor sociale şi agricole, momentele numeroase de adîncă însufleţire patriotică realizate la orele de dirigenţie şi la cele de informare politică, dezbaterile periodice organizate cu întregul colectiv şcolar şi frecventele întîlniri cu specialişti şi lucrători din agricultura comunei i-au ajutat pe elevi să înţeleagă semnificaţia politică şi conţinutul profund umanist al revoluţiei agrare din ţara noastră.** Ei au înţeles că etapa actuală pe care o străbate agricultura noastră este un proces complex, istoriceşte determinat şi cerut de imperativul legic al realizării unei profunde schimbări la nivelul, structura şi eficienţa utilizării bazei

tehnico-materiale, a forței de muncă, precum și în relațiile de proprietate, de schimb și în sistemul de repartiție a veniturilor. O atenție specială am acordat-o înțelegerii de către elevi a rolului și locului pe care îl ocupă agricultura în economia noastră națională. În explicarea acestui fapt am pornit de la concepția personală a secretarului general al partidului, tovarășul Nicolae Ceaușescu, concepție care îmbogățește și reconsideră cu o pătrunzătoare viziune dialectică raportul dintre industrie și agricultură, așezînd cele două ramuri în planuri egale de rol și funcții. Vechile mentalități care exagerau ori minimalizau importanța uneia sau alteia dintre cele două domenii au creat disproporții între anumite ramuri ale producției sociale, avînd implicații negative asupra întregii noastre economii. Atît industria, cît și agricultura sînt considerate astăzi ramuri de bază, hotărîtoare ale economiei naționale. O parte însemnată a eforturilor noastre le-am consacrat apoi înțelegerii de către elevi a mecanismelor interne care asigură progresul multilateral al agriculturii. Cu deosebire am stăruit asupra ideii și adevărului că **practicarea unei agriculturi de mare eficiență și randament este legată nemijlocit de ridicarea permanentă a calității forței de muncă, deoarece numai aceasta face posibilă introducerea și mînuirea noilor tehnologii.** Într-un răstimp relativ scurt, fiecare membru cooperator trebuie să aibă pregătirea și competența necesară pentru sectorul în care lucrează. De aici se desprinde în chip firesc concluzia că în viitorul apropiat rolul și prestigiul profesiunilor agricole vor spori considerabil, ele oferind tinerilor aflați acum pe băncile școlii largi posibilități de afirmare. Toate aceste idei au căpătat în mintea elevilor din comuna noastră valoarea unor adevăruri vii și palpabile, susținute și demonstrate prin marile transformări petrecute în economia și patrimoniul dotărilor social-culturale ale satelor de-aici, transformări care apropie considerabil modul de viață al locuitorilor de confortul și civilizația vieții urbane.

Sistemul educației în spiritul dragostei și grijii față de pămînt — avuția noastră națională cea mai de preț — **cuprinde numeroși factori cu acțiune convergentă, pe care școala este datoare să-i valorifice și să-i dirijeze în direcție unitară de influențare.** Între aceștia, familia rămîne cadrul educativ hotărîtor, pentru că de fapt aici se plămădesc cu adevărat pasiunea pentru meseria de agricultor, dragostea față de pămînt și grija pentru animalele de lîngă casă. Primele noțiuni și elemente ale deprinderilor de muncă se dobîndesc foarte de timpuriu, încă din perioada preșcolară și școlară mică, prin observare directă și prin contactul nemijlocit cu activitățile prestate de părinți în grădinile proprii. Treptat, copiii sînt cuprinși din ce în ce mai sistematic la lucrările desfășurate în cîmp, lărgindu-și astfel considerabil cunoștințele și reprezentările privitoare la particularitățile fiecărui tip de cultură și ale fiecărei specii de animale. Experiența comunei noastre și îndeosebi filonul ei tradițional agricol sînt mult prea revelatoare pentru rolul însemnat al părinților în educarea la elevi a dragostei și interesului față de pămînt și față de roadele sale. Aproape două treimi din totalul elevilor aparțin familiilor cu gospodărie individuală, a căror ocupație de bază este cultura pămîntului și creșterea animalelor mari și mici. **La intrarea în clasa a V-a ei au deja înmagazinate o serie de cunoștințe pe care le-au căpătat direct „în bătătură", la pregătirea terenului, la semănatul și întreținerea culturilor, la recoltarea și depozitarea produselor, la îngrijirea animalelor.** Ei vin în clasele gimnaziale nu numai cu un volum însemnat de informații, dar și cu sentimentul dragostei față de tot ce rodește și viețuiește pe lîngă casa lor. Ei vin la școală păstrînd în suflet valorile de neprețuit ale tradiției noastre îndelungate în practicarea agriculturii, dornici să le îmbogățească și să le înfrumusețeze. **Al doilea factor nu mai puțin important îl reprezintă influențele pozitive pe care le exercită asupra copiilor tehnologiile și mijloacele mecanice superioare pe care le utilizează agricultura din sectorul socialist.** Într-un test aplicat pe lotul de absolvenți ai clasei a VIII-a, promoția 1981/1982, peste șaizeci de elevi, adică mai mult de două treimi din totalul lor și-au exprimat dorința să rămînă în sat și să practice meserii agricole, motivîndu-și opțiunea prin argumente care se refereau la mecanizarea celor mai mulge operații din sectorul zootehnic, la profesiunile de tractorist, de combinier sau mecanic agricol, la posibilitățile mari de cîștig, precum și la avantajul ce li se oferă de a lucra și în unitatea agricolă socialistă și pe lotul din gospodăria proprie. Drept urmare, toți absolvenții frecventează în prezent treapta întîi a liceului industrial-agricol din localitate, rămînînd ca după absolvirea clasei a X-a să lucreze nemijlocit în unitățile agricole ori să-și desăvîrșească pregătirea în școlile profesionale de profil. Al treilea factor, care nu poate face abstracție de primii doi, ci, dimpotrivă, care acționează paralel sau în prelungirea lor, este **școala, cadrul cel mai organizat și mai apt să dezvolte la elevi interesul și dragostea pentru meseriile agricole, înarmîndu-i cu întregul volum de cunoștințe și asigurînd o deplină compatibilitate între pregătirea teoretică și activitățile demonstrative.** Fără îndoială că sarcina aceasta revine cu ponderea ei cea mai însemnată profesorilor care predau disciplinele agricole, dar efortul lor este întregit de aportul întregului nostru colectiv, care, valorificînd conținutul educativ al fiecărei lecții, organizînd o gamă variată de activități complementare și asigurînd înțelegerea aprofundată a preocupărilor partidului pentru perfecționarea sectorului agricol, oferă elevilor imaginea cea mai veridică, mai vie și mai însuflețitoare asupra progreselor înregistrate de agricultura noastră socialistă, asupra perspectivelor

înregistrate de agricultura noastră socialistă și asupra perspectivelor ei apropiate. Aducînd exemple de pasiune și dăruire, exemple cunoscute de elevi și descifrînd mecanismele interne ale unor performanțe deosebite pe care le obțin cooperatorii, profesorii configurează încetul cu încetul profilul și frumusețea viitoarelor meserii, trezindu-le interesul și dragostea pentru ele.

Dar **examenul ultim care validează nivelul și calitatea instruirii îl reprezintă însă ogorul, adevăratul laborator experimental și aplicativ, locul și mijlocul de neînlocuit prin care cunoștințele teoretice se obiectivează în acțiuni și rezultate concrete, în deprinderi durabile de muncă.** Structura actualelor programe școlare și prevederile planului de învățămînt asigură participarea nemijlocită a elevilor la lucrările agricole fie pe loturile proprii ale școlii, fie pe terenurile unităților socialiste.

Învățînd și descoperind căile de creștere a producției vegetale și animale, mijloacele de înlăturare a risipei și de gospodărire judicioasă a fiecărei bucăți de pămînt, elevii găsesc mai tîrziu soluții tehnice de exploatare superioară a solului, făcîndu-l din ce în ce mai roditor, mai productiv. Numai în acest fel credem că viitorii lucrători sau specialiști pregătiți și chemați să lucreze în agricultură se vor încadra cu mai multă ușurință, cu mai multă dăruire și cu mai multă răspundere în colectivele unde vor trebui să muncească, ori în împrejurările cînd li se încredințează conducerea unor procese de producție. O însemnătate deosebită pentru adîncirea conținutului practic al instruirii elevilor o are cunoașterea la fața locului a particularităților de funcționare a utilajelor agricole cu grade diferite de complexitate. Resimțite încă din clasele mici, curiozitatea și interesul copiilor sînt deja satisfăcute în anii următori, cînd ei învață principiile de alcătuire și funcționare ale tractorului, ale combinei și ale altor mașini, formîndu-și chiar primele deprinderi de conducere și exploatare a acestora, de reparare și înlăturare a unor defecțiuni. Cunoștințele acestea și, îndeosebi, îndemînările create la activitățile demonstrative organizate pe ogor formează și dezvoltă la elevi gîndirea tehnico-practică, precum și convingerile durabile în legătură cu superioritatea și avantajele mecanizării în toate procesele și etapele muncii în agricultură, dorința și ambiția de a înlocui pe cît este posibil munca manuală și de a reduce astfel efortul fizic. Elevii își dau numaidecît seama că sporirea productivității muncii este nemijlocit condiționată de gradul de automatizare și mecanizare a întregului complex de lucrări, că și mînca în agricultură poate și trebuie să devină componentă a activității industriale Asemenea convingeri proprii, convingeri dobîndite prin observări și practici îndelungate se constituie într-un mijloc dcisiv de orientare a elevilor spre meseriile agricole, dezvoltă la aceștia activitatea conștientă, le lărgește în mare măsură orizontul politehnic și îi atrage spre munca de cercetare în domeniul tehnologiilor agricole. Alegerea profesiunii apare astfel ca o opțiune necesară și pe deplin motivată psihologic, baza ei creîndu-se în familie, continuîndu-se în școală și desăvîrșindu-se în practica nemijlocită de pe ogor.

Interesul firesc pentru profesiunile agricole în noua configurație a vieții rurale își găsește o motivație socială puternică și adîncă. **Satul românesc, socotit altădată un simplu tîrg pentru desfacerea produselor alimentare, a devenit astăzi o entitate politico-administrativă de sine stătătoare, în care munca de pe ogoare se îngemănează cu activitățile industriale în care dotările edilitare se apropie simțitore de estetica și funcționalitatea celor urbane și în care valorile culturale își găsesc cadrul optim de afirmare.** Din acest punct de vedere comuna Vața de Jos poartă viguros însemnele cele mai reprezentative pentru efectele cu adevărat u manizatoare ale politicii promovate în ultimii ani de partid.

O lucrare pedagogică de prestigiu

(Urmare din pag. 24)

problemă; prin ponderea acordată lucrărilor românești (peste 40% din bibliografie), autoarea evidențiază importanța contribuțiilor aduse în domeniu de către cercetarea românească.

Studiul creativității elevilor ca potențial și capacitate efectivă s-a realizat pe un lot de 480 de elevi, cu aplicarea a peste șapte categorii de metode și de teste. Acest fapt a necesitat un mare volum de muncă și o bună organizare metodologică, prin care autoarea a putut constata evoluția potențialului creativ între 11—15 ani, dezvoltarea asincronică a componentelor acestuia și imposibilitatea de a admite o corelație strînsă între creativitate, inteligență și randament școlar.

Deosebit de interesante sînt cele două experimente efectuate de autoare: învățarea prin descoperire în grupe mici și cursul de creativitate elaborat și ținut elevilor de către autoare. Ar fi de dorit ca aceste realizări originale ale autoarei să se extindă și să se aprofundeze pînă la generalizarea lor în școala noastră cu maximum de eficacitate.

Întregul efort științific se condensează în cele 17 concluzii finale, demne de semnalat prin stringența și acuratețea lor logică, prin temeiul investigațiilor din care au rezultat și prin aplicabilitatea lor practică în procesul de învățămînt.

Este de remarcat că autoarea ajunge la unele concluzii diferite de cele ale cercetătorilor străini (v. p. 150) cu privire la evoluția potențialului creativ în condițiile specifice țării noastre. Aceasta evidențiază atît existența unei specificități culturale proprii societății românești, cît și meritul autoarei de a o sesiza și de a se delimita de realizările științifice străine.

Nu se poate trece cu vederea o parte foarte interesantă și utilă a cărții: anexele. Aici autoarea își dezvăluie cu probitate instrumentarul folosit în munca ei și oferă cititorului precizări teoretice și terminologice utile.

Iată de ce considerăm cartea Anei Stoica o lucrare pedagogică de prestigiu prin ținuta ei științifică și folositoare cercetătorilor, cadrelor didactice, părinților și tuturor cititorilor interesați în înflorirea potențialului creator al tineretului.

EXPERIENȚA ÎNAINTATĂ A ȘCOLII

Educația patriotică a elevilor prin studiul literaturii

Prof. dr. LIZICA MIHUȚ,
prof. MARIA MIREȘAN

1. *LECȚIILE DE LITERATURĂ îndeplinesc o puternică funcție modelatoare datorită potențialității formative a creației literare. O operă literară predată într-o clasă de gimnaziu sau liceu constituie o modalitate de influențare a conștiinței elevului, de cultivare a sentimentelor lui și formare a convingerilor. Una din direcțiile principale în care lecția de literatură acționează plenar pentru formarea profilului moral al tinerei generații este educația ei patriotică. În remarcabilul cuvînt rostit la Cluj-Napoca cu prilejul deschiderii noului an de învățămînt, tovarășul* Nicolae Ceaușescu *sublinia: să facem în așa fel încît, prin întreaga sa activitate, învățămîntul să constituie factorul fundamental pentru educarea și formarea omului nou, pentru crearea unui cetățean cu o înaltă conștiință revoluționară și patriotică, înarmat cu tot ce este nou în toate domeniile, constructorul societății comuniste, al unei Românii libere și independente!"*[1].

O lecție de literatură susținută într-o clasă de gimnaziu prezintă resurse multiple pe planul formării personalității elevilor. De aceea, abordarea ei metodică nu poate fi decît integrală, pentru a asigura, prin conținutul ei, dezvoltarea factorului cognitiv al personalității elevilor, trăiri afective calde, avîntate, dar să le influențeze și conduita, să acționeze deci, și pe plan volițional. Să ne referim la una din primele lecții predate în clasa a VIII-a *Țara. Poporul* de Al. Vlahuță[2]. În cuvinte pline de patos poetul configurează portretul moral al poporului român. E o lecție cu resurse educative complexe, întrucît prin conținutul ei se transmit informații despre trecutul istoric al poporului și despre unii din marii făuritori ai istoriei și culturii române: Mihai Viteazul, Eliade și Gheorghe Lazăr. Poporului român i se aduce un cald elogiu; el este „podoaba cea mai aleasă și mai mîndră-ntre toate podoabele țării". Valorile poetice cu care Al. Vlahuță caracterizează statornicia și permanența poporului român într-o istorie zbuciumată trezesc sentimente calde de admirație. Apelul la construcțiile care au în structura lor gerunziul este mișcător și, dacă este corect interpretat, poate determina convingeri, patriotice și dorința sinceră de a lupta pentru progresul țării, ca și poporul în devenirea lui istorică pe acest pămînt.

Corelînd judicios sub raport pedagogic potențialul formativ al lecției, propunătorul poate contribui la formarea convingerilor patriotice ale elevilor, care sînt, așa după cum s-a remarcat în studii de pedagogie, „punctul de convergență — sub forma unei unități pregnant reliefate și precis conturate — a celor trei factori care dau natura conștiinței: cel cognitiv, cel afectiv și cel volițional"[3]. De aceea, este bine sub raport educativ să asigurăm integralitatea formativă a lecțiilor de literatură prin apelul permanent la conținutul textului, la valorile transmise, precum și la personalitatea elevilor. Numai conduși de o viziune integrală a actului predării se pot releva valorile conținute de lecție, se pot interpreta semnificațiile lor umane și se pot cizela conduitele elevilor.

Sub raport informativ, lecțiile de literatură din gimnaziu constituie o modalitate activă de cunoaștere treptată a patrimoniului literar al culturii române și de inițiere metodică a elevilor în studiul operelor marilor noștri creatori. Lecțiile de literatură se desfășoară într-un orizont axiologic în care lupta pentru apărarea libertății patriei și activitatea constructivă pentru afirmarea ei în universalitate sînt valori fundamentale. O privire sintetică asupra unei lecții de literatură se concretizează într-o idee călăuzitoare, în raport cu care pe planul elaborării strategiei actului predării urmează „o punere la punct a între-

[1] „Scînteia", nr. 12772 din 16 septembrie 1983.
[2] D. Săvulescu. *Lecturi literare. Manual pentru clasa a VIII-a*, E.D.P., 1977, p. 10.
[3] D. Todoran (coordonator). *Probleme fundamentale ale pedagogiei*, E.D.P. 1982, p. 103.

gii structuri conceptuale a lecției"[4]. Lecțiile de literatură ne oferă posibilități ample de fixare a unor idei generale cu caracter călăuzitor în sfera comportamentului patriotic. Selecționăm cîteva din manualul de clasa a VII-a[5], care pot servi totodată drept titluri pentru compuneri: „Țara nu se servește cu declarații de dragoste, ci cu muncă cinstită și, la nevoie, cu jertfă", „Munca cinstită, viața curată, iubirea de semeni împlinirea datoriilor pe care le avem — adică jertfele — acestea înseamnă patriotism" (M. Sadoveanu), „Pentru odihna ta să lași în fiecare zi, pînă la moarte, tot ziua de mîine" (N. Iorga), „Viața omului numai atunci e prețioasă cînd urmărește un ideal" (L. Rebreanu). Aceste aserțiuni pot regla, în mod evident, conduitele elevilor în anii formării și maturității lor.

2. Prin marea ei varietate tematică și problematică, literatura ca și cultura reprezintă „o anumită configurație a modelelor de conduită și a criteriilor de valorizare social-mente elaborate și necesare într-o etapă istorică, asimilate în cadrul educației și prin mijlocirea ei"[6]. În lecțiile de literatură se întîlnesc modele de conduită patriotică, atitudini elevate privind atașamentul față de patrie. Aceste modele și atitudini patriotice îndeplinesc pe plan pedagogic funcția unui comportament modelator al conduitei elevilor, al comportamentului viitorului cetățean. De aceea, este necesar ca în lecțiile de literatură să relevăm comportamentele patriotice cu valoare de model, să le comentăm cu elevii și să le solicităm ca în compuneri să caracterizeze personajul cu valoare de model, motivînd de ce îl consideră o pildă demnă de urmat.

Ne vom referi la o situație educativă. Cînd predăm, de exemplu, în clasa a V-a textul *Darul lui Moș Miron* de I. Agârbiceanu, am relevat atitudinea națională a lui Moș-Miron, care, deși sărac și pus în situația de a vinde puțina otavă cosită din grădină, n-o vinde, ci o păstrează pentru călărețiii români eliberatori ai Transilvaniei în 1916. Atitudinea lui este o expresie cu valoare de model a aspirațiilor de unitate națională ale românilor. Demnitatea lui în fața autorităților epocii, spiritul de sacrificiu și dragostea cu care pălmașul transilvănean obidit a întîmpinat călărețiii români eliberatori sînt stări de spirit componente ale unui admirabil patriotism.

Dragostea de țară ca valoare supremă, ce ghidează comportamentele umane este exemplificată în legenda *Povestea Vrancei*, studiată tot în clasa a V-a. Aci se întîlnesc două sentimente profund umane: dragostea de mamă și iubirea de țară. Atunci cînd Tudora Vrâncioaia a înțeles că voievodul Ștefan al Moldovei a fost învins de dușmanii țării, ea n-a stat în cumpănă și a plecat la cei șapte feciori ai săi, chemîndu-i la luptă și îndemnîndu-i să-și adune prietenii pentru a alunga pe cotropitorii Moldovei. Conduita cu valoare de model pe care am relieiat-o în lecție este biruința iubirii profunde față de țară a unei bătrîne care-și trimite la luptă pe toți cei șapte feciori ai săi.

Conduita patriotică cu valoare de model prin demnitatea și spiritul de sacrificiu manifestate în momente cruciale pentru țara cotropită și jefuită este oferit de Dan din poemul lui Alecsandri *Dan, căpitan de plai*. Studiată în clasa a VII-a, această operă literară ne oferă posibilitatea de a mișca profund pe elevi. Fără a recurge la o analiză predominant intelectualistă, ne-am propus să conturăm valoarea de model a personajului, reliefînd calitățile sale morale: demnitatea, eroismul, puritatea sufletească și spiritul de sacrificiu. Din conduita lui Dan ca erou popular cu valoare de model am solicitat elevilor să rețină anumite versuri care să devină adevărate coordonate ale acțiunilor lor: „Ceahlăul sub furtună nu scade mușuroi! / Eu, Dan, sub vîntul soartei să cad păgîn, nu voi" sau: „Rușinea-i o rugină pe-o armă de viteaz / Un vierme ce mănîncă albeața din obraz / Cui place să roșească, roșească... eu nu vreu / Nici pată pe-a mea armă, nici pe obrazul meu" Aceste versuri exprimă judecăți de valoare ce pot orienta pe elevi în acțiunile lor viitoare.

3. Patriotismul, ca o stare psihică luminoasă și elevată a ființei umane, implică o acțiune constructivă pentru înflorirea patriei, pentru realizarea progresului ei în toate domeniile activității sociale. Progresul nu se poate realiza fără o muncă generoasă, plină de abnegație, ghidată pe plan moral de ideea înaintării țării pe noi culmi ale civilizației și progresului. În magistrala Cuvîntare rostită cu prilejul deschiderii noului an școlar, tovarășul Nicolae Ceaușescu accentua că e de datoria noastră, a tuturor educatorilor țării: „Să facem din fiecare instituție cultural-artistică, din fiecare școală, din fiecare uzină o cetate a muncii dar și a educației revoluționare, patriotice, de formare a revoluționarului militant pentru cauza socialismului, pentru egalitate între popoare, pentru o lume fără războaie, o lume a păcii și colaborării"[7].

Ideea muncii, prezentă în conținutul unor texte literare studiate în clasele gimnaziale, am valorificat-o pe plan educativ prin sublinierea *factorului motivațional* care generează eforturile constructive. Acest factor nu are o finalitate individuală — cîștig material, acumulări, bunăstare, deși și ele vin ca o urmare firească a muncii —, ci una socială: progresul țării și bunăstarea întregii comunități naționale. Texte cu mari resurse pentru educația patriotică găsim și în lec-

[4] I. Cerghit (coordonator), *Perfecționarea lecției în școala modernă*, E.D.P., 1983, p. 87.
[5] M. Toma, *Lecturi literare*, E.D.P., 1977.
[6] D. Salade (coordonator), *Didactica*, E.D.P., 1982, p. 68.
[7] „Scînteia", nr. 12772 din 16 septembrie 1983.

tura suplimentară din manuale. Cînd am predat piesa *Minerul* de Emil Isac, am adus un cald elogiu minerului drag, care, afirmă poetul, „din noaptea pămîntului tu mi-ai trimis lumina în noapte". Poetul descoperă sensuri umane și fapte de civilizație în munca grea, dusă în neagra tăcere a străfundurilor pămîntului. Această muncă este izvor de civilizație: cărbunele scos de miner cu sudoarea frunții sale pune în mișcare motoarele navelor și ale trenurilor și duce lumină și căldură în căminele oamenilor. Munca minerului e un cîntec pentru lumină, pentru progresul civilizației umane și, de aceea, am subliniat elevilor că trebuie îndrăgit și respectat. Noblețea muncii minerului am subliniat-o în continuu în lecție, pentru a reliefa elevilor semnificațiile ei umane și patriotice.

Alături de munca minerilor, a plugarilor are alte semnificații constructive: ei „sfințesc „cu roua suferinței țărîna plaiurilor noastre" și le fac roditoare și înfloritoare. Valoarea constructivă a muncii e scoasă în evidență de V. Voiculescu în *Imn muncii*, text predat în clasa a VIII-a. Prin semnificațiile ei umane și prin tot ce se clădește prin trudă, munca e „cea mai veche Taină și Lege de pe lume". Virtuțile ei sînt majore: ea „urzește, înalță și creează". Aceste virtuți le-am exemplificat cu fapte de viață pentru a fi reținute de elevi. Predarea lecției ne-a prilejuit astfel o îmbinare organică a actului educativ cu marile lecții ale vieții. Îmbinarea actului educativ cu lecțiile vieții și ale istoriei ne-a dat multă forță de convingere și de modelare psihică a copiilor, în sufletul cărora am căutat să trezim dorința sinceră de a se afirma prin munca lor creatoare de mai tîrziu. Aceasta este o aspirație spre care am țintit în orice act de educație patriotică.

4. O lecție de literatură, în special din gimnaziu și liceu, îndeplinește o funcție integrativă în sensul că permite integrarea într-un sistem coerent de cunoștințe a informațiilor și datelor reținute de elevi din lectura lor independentă sau din activitatea socială. Un asemenea mod de a proceda este util nu numai pentru educația patriotică a elevilor din clasele gimnaziale, ci și pentru formarea lor în viziunea educației permanente care are printre trăsăturile ei definitorii globalitatea (educație intelectuală, afectivă și psihomotorie) și valoarea integrativă privind relația educație-societate[8].

În timpul lecțiilor de literatură, elevii comunică adeseori informații din lectura lor independentă. Noi am intervenit pentru a comenta aceste informații și a le corela judicios cu cele din lecție. În unele cazuri, informațiile sînt însoțite de stări afective, trăite cu prilejul vizitelor la case memoriale, muzee, observarea unor manuscrise ale scriitorilor studiați. Unele lecți die literatură susținute în cadrul Muzeului „Ioan Slavici" din Șiria ne-au dat posibilitate să le arătăm elevilor ediții princeps, documente inedite, fotocopii, care au fost observate cu viu interes de către elevi. În finalul activității, le-am recomandat lecturi suplimentare din opera lui Ioan Slavici și I. T. Mera. Informațiile reținute de elevi din mesajele extradidactice au înviorat lecția, ele fiind integrate organic în ansamblul cunoștințelor de care dispun elevii. La o lecție deschisă cu tema *Mînăstirea Argeșului*, am relevat ideea că „nu se poate viață nouă fără jertfă" și am făcut corelații cu alte creații populare. Am solicitat elevilor să dea exemple de creații populare din vatra folclorică a satului — în situația noastră din Șiria — sau din localitățile învecinate din Podgoria Aradului, cerîndu-le elevilor să-și aducă, în acest fel, contribuția la cunoașterea și consemnarea în scris a unor texte folclorice inedite.

Lecțiile de literatură primesc un pronunțat caracter creator în direcția educației patriotice prin compunerile libere pe care ei le elaborează. Elaborarea unei compuneri implică un act creator de invenție, în sensul de adunare de material informativ, dar și de selectare și ordonare conștientă a acestor informații. Într-o compunere există o atitudine a elevului față de subiect, o adeziune a lui la anumite valori. Adeziunea la valorile patriotice implicate de compunere este formativă prin faptul că determină cristalizarea unor convingeri patriotice cu o funcție normativă pentru individ.

În manuale există multe teme care pot constitui obiect de reflecție pentru elevi. Noi le-am dat ca teme pentru compuneri libere, iar după elaborare le-am comentat: și evaluat în clasă. Notăm cîteva titluri: „Pentru ce iubim patria și poporul?", Comentați versul „Străveche tu, și nouă Românie". Comentați judecata: „Patria nu e pămîntul pe care trăim din întîmplare, ci e pămîntul plămădit cu sîngele și întărit cu oasele înaintașilor noștri" (B. Șt. Delavrancea). Alte teme de compuneri se pot referi la tradiții locale sau la evenimente istorice petrecute în zona geografică a școlii. Considerăm că sub raport metodic, în lecția de compunere care vizează educația patriotică a elevilor profesorul are datoria să orienteze atenția lor spre elementele motivaționale ale conduitei eroilor — „De ce, de exemplu, Vrâncioaia e o pildă vie de iubire de țară?" —, spre stările afective care au generat fapte înălțătoare și spre trăsăturile definitorii ale unui bun patriot.

Educația patriotică a tineretului implică o responsabilitate a generațiilor de educatori. *Prin formarea în spirit patriotic a tinerei generații, școala devine un factor de continuitate istorică, dar și o instituție învestită cu înalte răspunderi pentru asigurarea viitorului națiunii noastre.*

[8] Stanciu Stoian (coordonator), *Domenii ale pedagogiei*, E.D.P., 1983, p. 128.

Îndrumarea activității de cercetare la elevi prin obiectul istorie

Prof. ION VICSAI
Școală Generală Arduzel, jud. Maramureș

PARTIDUL ȘI STATUL nostru au aplicat cu consecvență o politică școlară înțeleaptă, realistă, luînd măsuri privind transformarea calitativă a învățămîntului, în așa fel încît acesta să răspundă la cerințele de cadre necesare dezvoltării actuale și de perspectivă a societății românești. Această politică se materializează și în transpunerea cu fermitate în viață a concepției revoluționare privind integrarea organică, nemijlocită, a învățămîntului cu cercetarea și producția.

Învățămîntul gimnazial oferă posibilități multiple pentru realizarea principiului integrării învățămîntului cu cercetarea și producția, pentru educarea elevilor în spiritul creației și cercetării. Sînt obiecte de învățămînt unde aceasta se realizează în mod nemijlocit, iar altele unde se realizează în mod indirect.

Principalele direcții în care s-a desfășurat activitatea noastră au fost:

a) Adunarea materialului de importanță istorică și etnografică din localitatea Arduzel și împrejurimi (școala dispune de internat care cuprinde copii din satele învecinate) în vederea și *cu scopul afirmat de a crea din colecția de piese un mic muzeu școlar.* Acțiunea a fost declanșată în anul 1977, la ea participînd majoritatea elevilor din școală. Înainte de începerea acțiunii, am organizat cu o parte din elevi — membrii cercului de istorie și alți elevi — o excursie în împrejurimile satului. Ne-am urcat pe dealul de deasupra satului, la cota 251,7 m. Privind spre sat le-am adresat elevilor următoarea întrebare: Ce credeți, această vatră de sat este prielnică, oferă condiții corespunzătoare pentru o așezare omenească? „Răspunsul a fost că „da". Continuînd discuția am ajuns la concluzia că au existat și există condiții pentru trai și muncă și că așezarea este veche, ceea ce o dovedește și cele două biserici existente considerate monumente istorice. Continuînd excursia am intrat în localitatea Mînău, urcînd pe Dealul Mare, la cota 263m, unde există un sarcofag cu inscripții latine de care se leagă o legendă a localnicilor. Și aici am discutat despre trecutul oamenilor de pe aceste meleaguri, despre viața lor din trecut și de azi, ajungînd la concluzia că se cunoaște încă puțin din acest trecut. Fiind însă urmașii oamenilor de pe aceste meleaguri, avem datoria patriotică să ne cunoaștem trecutul, să salvăm din acest trecut ce se poate, fapt pentru care trebuie să adunăm documente, materiale și obiecte, *tot ce atestă existența noastră pe aceste meleaguri.*

În finalul excursiei, pentru a le trezi și mai mult curiozitatea, am dat citire scrisorii iobagilor din Arduzel, de la începutul secolului al XIX-lea, către groful-stăpînul satului și alte scrisori ale iobagilor din Fărcașa, Bița de sub Codru (apărute în volumul „Jalbele iobagilor Transilvăneni", Edit. Kriterion, București, 1971).

Asemenea activități întreprinse cu elevii le-a trezit un mare interes, pasiune chiar, începînd să se prezinte la școală cu obiecte, documente, venind și cu propuneri ce și de unde să adunăm alte materiale și obiecte. Astfel s-au colecționat peste o mie de obiecte, dintre cele mai variate. O parte sînt inventariate de către Muzeul jud. Maramureș (nr. 904 din 8. VII. 1981). Categoriile de obiecte adunate sînt: 1) *numismatică* — monede românești, maghiare, austro-ungare, rusești etc. Cea mai veche este din secolul al XVI., o monedă de argint care a fost găsită cu ocazia săpării unei fundații; 2) *ceramică*, care este de mai mică importanță din punct de vedere istoric, avînd însă o mare însemnătate etnografică, fiind confecționată în zonă; 3) *unelte de muncă* aparținînd torsului, țesutului, unelte agricole mai mici, *obiecte de uz casnic* (obiectele mai mari n-au fost primite din lipsă de spațiu de depozitare); 4) *confecții* realizate din textile (toarse și țesute, ornamentate cu motive tradiționale): cămăși, fețe de masă, ștergare dintre cele două războaie mondiale, dar și de la sfîrșitul sec. XIX și începutul sec. XX; 5) *documente scrise, fotografii* care se referă la istoria localității. Interesantă apare o fotografie de la începutul sec. XX. care reprezintă Strîmtorile Țicăului. Alte fotografii reprezintă portul popular în diverse ipostaze și etape. Numărul obiectelor adunate, este mare, spațiul grafic nu ne permite enumerarea tuturor.

Consider important să remarc că la această acțiune a participat un mare număr de elevi, că o mare parte din colecționari au fost chiar elevii mai slabi la învățătură, chiar și la istorie. Prin activitatea lor laborioasă elevii au trăit sentimentul succesului. Evident că

am avut în vedere, pe tot parcursul acțiunii, urmărirea, antrenarea și stimularea morală a elevilor. Activitatea lor s-a resimțit și în atitudinea la orele de clasă, în general în comportamentul școlar.

Materialul strîns a dat posibilitatea elevilor, sub îndrumarea profesorului, să studieze și să analizeze importanța materială și spirituală a obiectelor colecționate, contribuind mult la educarea lor în spirit patriotic, revoluționar, la sădirea sentimentului de mîndrie și respect față de trecutul și prezentul patriei noastre.

b) O altă direcție în care s-a acționat și a fost îndrumată munca de cercetare a elevilor este cea legată de *întocmirea de lucrări originale de către elevi*, după o temă aleasă privind istoricul, tradițiile populare, portul popular din sat și împrejurime. În acest sens *am dat elevilor îndrumări metodice asupra modului de lucru, recomandări bibliografice*. Bineînțeles că și elevii și-au exprimat opiniile asupra modului în care preconizau să lucreze. După aceasta a urmat adunarea materialului faptic și redactarea lucrării. Voi prezenta cîteva din titlurile lucrărilor întocmite de către elevi, de o deosebită valoare educativă: „Obiceiuri de iarnă din satul Arduzel", „Meșteșuguri tradiționale din Arduzel"; „Portul popular din satul Mînău"; „Cusături populare din Ulmeni"; „Istoria tîrgului săptămînal din Ariniș"; „O săptămînă din viața copiilor din strada Kulcsar, sat Arduzel"; „De vorbă cu Badea Ion Doroltan — membru al gărzii naționale românești și al Consiliului național român din satul Mînău.

Fiecare din aceste lucrări prezintă elemente valoroase, bazîndu-se pe documente arhivistice, pe memoriile bătrînilor, adică pe activitatea minuțioasă de cercetare a elevilor. O parte din ele au fost publicate și în paginile ziarului local. Cîte un exemplar din aceste lucrări se află în biblioteca școlii, făcînd parte din fondul documentar al acesteia.

c) A treia direcție în care am acționat privind activitatea de cercetare a elevilor a constituit-o „Expedițiile — Cutezătorii", care se organizează în fiecare an. Ele constituie o acțiune pionierească deosebită, caracterizată nu numai prin atractivitate și mare popularitate, ci, mai ales, de o evidentă și multiplă utilitate, de o indiscutabilă valoare educativă în ceea ce privește formarea tinerei generații pentru viață, pentru cercetare și creație.

Cele mai reușite expediții organizate pînă acum cu elevii școlii noastre au fost cele din regiunea etnografică Călata din jud. Cluj, pe cursul mijlociu al rîului Crasna, în Țara Lăpușului și masivul muntos Țibleș, pe masivul Gutîi, în zona etnografică Codru, jud. Maramureș, în vara anului 1982. În această vară am organizat expediția în Țara Chioarului, jud. Maramureș. În cadrul expedițiilor elevii vin în contact cu o realitate necunoscută de ei pînă atunci sau cunoscută numai teoretic. Ei fac observații, stau de vorbă cu oamenii, adună material faptic de importanță istorică, etnografică, geografică sau biologică. De exemplu, în zona Codrului, elevii au adunat ceramică din epoca bronzului de la săpăturile arheologice din Oarța de Sus, au stat de vorbă cu locuitorii satului Băsești, întrebîndu-i despre personalitatea și activitatea lui Gheorghe Pop de Băsești etc.

În urma expedițiilor, din materialul adunat, am întocmit albume, *s-au organizat expoziții, analizate și studiate și de ceilalți elevi*, ceea ce le-a trezit curiozitatea și interesul științific. Legat de expediții și apropiat de activitatea lor sînt și excursiile organizate în județ, sau cele cu caracter interjudețean, care de asemenea se organizează destul de frecvent în școala noastră.

În final aș sublinia cîteva concluzii care se desprind din activitățile amintite: a) familiarizarea elevilor cu elementele activității de cercetare, b) realizarea sarcinilor pregătirii practice a elevilor la obiectul istorie; c) cunoașterea în profunzime a fenomenelor istorice, popularizarea și interpretarea lor în mod sistematic, în lumina concepției materialist-dialectice; d) educarea prin și pentru muncă a elevilor, datorită faptului că atît descoperirea și pregătirea și deținerea obiectelor de muzeu, cît și întocmirea lucrărilor originale au necesitat o muncă serioasă din partea elevilor, făcută cu interes și plăcere; e) adîncirea și conștientizarea sentimentului de dragoste față de patrie, partid, popor, față de locul natal, trezirea interesului față de obiectul istorie, de probleme etnografice, de geografie, de sociologie și în general față de munca de cercetare; f) păstrarea și valorificarea vestigiilor trecutului, integrarea acestora în viața noastră de azi și în predarea istoriei, g) observarea specificului local în tradiția istorică, etnografică și totodată adîncirea viziunii corelației dintre întreg și detalii; zona — localitatea — parte integrantă a țării, în domeniile menționate.

Afirmarea elevilor și succesul obținut le-a întărit curajul și încrederea în forțele proprii; atragerea elevilor mai slabi la învățătură în activități interesante și atractive, care au contribuit la ridicarea nivelului lor de cunoștințe și trăirea de către aceștia a sentimentului plăcut al succesului; întărirea spiritului colectivist la elevi; folosirea utilă și cu profund de valențe eductive a timpului liber.

Consider că, în bună parte, datorită atragerii elevilor la activitățile sus-menționate, foști elevi ai școlii se interesează îndeaproape și azi de istorie, adună materiale etnografice, materiale arhivistice referitoare la satul lor natal, deși activitatea lor profesională nu implică asemenea activități. Acest interes constituie pentru școală și profesor o mare satisfacție, întărind convingerea că ne-am adus contribuția la marea operă de formare a omului de tip nou, constructor al unei lumi noi — al societății socialiste; că pe lîngă datoria de a fi un bun specialist, el trebuie să-și cunoască și să-și iubească cu ardoare patria, poporul, locul natal, glia străbună.

O modalitate de evaluare a activităţii şcolare trimestriale

Prof. DORINA RADU
Liceul de Filologie-Istorie, nr. 1
Bucureşti

PORNIND de la necesitatea optimizării activităţii tuturor componentelor sistemului nostru de învăţămînt în raport cu finalităţile sociale, politice şi pedagogice, funcţia de decizie, în cadrul conducerii învăţămîntului, reprezintă una dintre cele mai complexe funcţii ale acestuia, ea fiind considerată „momentul central al conducerii".

Ea depinde însă de volumul şi exactitatea informaţiilor de care dispunem în momentul respectiv, precum şi de posibilitatea de a prevedea eventualele dificultăţi ivite pe parcurs şi măsurile ce se impun în situaţiile respective.

Pe lîngă preocuparea profesorilor de la fiecare disciplină pentru îmbunătăţirea continuă a metodelor şi procedeelor didactice în procesul de transmitere şi consolidare a noilor cunoştinţe, de educaţie patriotică revoluţionară a elevilor, de creşterea calitativă a procesului de învăţămînt în ansamblul său, un loc distinct în demersurile noastre didactice l-au ocupat elevii claselor a IX-a, în special, şi a XI-a, creşterea randamentului la învăţătură al acestora.

În urma probelor de verificare a cunoştinţelor pentru înscriere în treapta I şi ale testelor din trimestrul I s-a constatat, şi aceasta de la an la an, că nivelul de pregătire al elevilor este eterogen, că de foarte multe ori există o neconcordanţă între media de absolvire a gimnaziului, notele obţinute la probele de verificare a cunoştinţelor şi cele de la test. Ultimele nu puteau fi explicate printr-o exigenţă mărită a profesorilor din liceu, deoarece la noi funcţionează şi clase ale ciclului gimnazial. Deci programa şcolară pentru clasele V—VIII este parcursă de majoritatea cadrelor prin predarea disciplinelor respective la aceste clase şi, deci, eventuala necunoaştere a dificultăţilor pe care le întîmpină elevii în înţelegerea şi aprofundarea diferitelor noţiuni este exclusă.

Ridicarea nivelului de cunoştinţe ale tuturor elevilor, fără a omite, bineînţeles, vîrfurile claselor, este una din sarcinile grele ce trebuie rezolvate de către cadrele didactice care, în cadrul orelor de clasă, a meditaţiilor şi consultaţiilor urmăresc să asigure asimilarea noilor cunoştinţe conform programei şcolare a anului de studiu respectiv, precum şi lichidarea lacunelor acumulate anterior, lucru cu atît mai greu de realizat cu cît elevii provin de la un număr foarte mare de şcoli generale.

În aceste condiţii *a devenit necesară elaborarea unei metode de lucru care să permită, pe de o parte evaluarea cît mai exactă a nivelului de cunoştinţe ale colectivelor de elevi, pe baza unor criterii unice, pentru toată şcoala, la intervale de timp bine determinate (date de structura anului şcolar), iar, pe de altă parte, să se poată urmări evoluţia fiecărui colectiv în parte pe întreaga perioadă de şcolarizare.*

Astfel, ţinînd cont de complexitatea obiectivelor urmărite în desfăşurarea procesului instructiv-educativ, un colectiv de profesori cu o bogată experienţă didactică *au elaborat „fişele clasei". Ataşate de la începutul anului la catalog* (fiind totodată transmisibile de la un an la altul), *ele reprezintă o permanentă oglindă a activităţii fiecărui colectiv de elevi dar, în acelaşi timp, a fiecărui cadru didactic.*

Totodată — şi aceasta ni se pare demn de reţinut — *acest sistem de evidenţiere a activităţii fiecărei clase oferă tuturor profesorilor posibilitatea de a fi informaţi asupra situaţiei întregului colectiv de elevi ai şcolii.*

În intenţia noastră — firește, aplicarea este benevolă — s-a aflat nu numai găsirea unor modalităţi eficiente de îmbunătăţire a propriei noastre activităţi ci, totodată, oferirea unui mijloc eficace de evaluare a muncii didactice a colegilor din ciclul gimnazial, de creştere colectivă a nivelului de pregătire a elevilor care urmează să se înscrie în treapta I de liceu.

Vom reda, în continuare, modul în care sînt alcătuite fişele, precum şi cîteva informaţii utile privind modul lor de utilizare.

Pentru învăţămîntul de zi s-au elaborat două fişe: fişa A şi fişa B.

La rubrica 1 se consideră:

Sfîrşitul trim. I
Sfîrşitul trim. II
Sfîrşitul trim. III
Situaţia în iunie (iulie)
Situaţia după examenul de corigenţă
— pentru un an de studiu

Pentru concursurile de treaptă şi bacalaureat se completează numai rubricile 1, 2, 11—16, menţionîndu-se însă deasupra datelor, în loc de *promovaţi, admişi*. Acelaşi lucru se poate face şi pentru examenul de admitere în învăţămîntul superior. La ru-

1	Perioada de referință				
2	Înscriși	Situația efectivului de elevi			
3	Neprezentați				
4	Transferați				
5	Retrași				
6	Exmatriculați				
7	Veniți				
8	Repetenți				
9	Rămași				
10	Nr. elevi cu sit. încheiată	Situația la învățătură			
11	Total	Promovați	Din care		
12	Cu medii între 5 și 6				
13	Cu medii între 6-7				
14	Cu medii între 7-8				
15	Cu medii între 8-9				
16	Cu medii între 9-10				
17	Total	Corigenți			
18	La 1 obiect	Din care			
19	La 2 obiecte				
20	La 3 obiecte				
21	La 4 obiecte				
22	La peste 4 ob.				
23	Total absențe	Situația frecvenței			
24	Motivate	Din care			
25	Nemotivate				
26	Total absențe la practică	Din care			
27	Motivate				
28	Nemotivate				
29	Nr. total abs./elev				
30	Nr. real abs./elev				
31	Cu nota 4	Note la purtare	Disciplina		
32	Cu note de 5-6				
33	Cu note de 7-8				
34	Cu nota 9				
35	Cu nota 10				
36	Procent de promovabilit.	Date comparative			
37	Locul pe școală				
38	Media generală				
39	Locul pe școală				
40	Media la purtare				
41	Locul pe școală				
42	Observații				

Fișa A

brica 30 se calculează numărul de absențe pe elev, nefiind luați în calcul elevii care au fost bolnavi un timp mai îndelungat, pentru a se putea aprecia situația reală a frecvenței.

Rubricile 37—41 se completează în primele săptămîni după încheierea trimestrului, deoarece necesită mai mult timp și trebuie cunoscută situația la nivelul întregii școli.

Pentru rubricile 2, 20, 31—39 se acordă un spațiu mai mare, pentru a putea fi trecute numele elevilor și acțiunile deosebite organizate. Această fișă *se completează pe parcursul anului, pe măsură ce se desfășoară activitățile menționate.*

Rubrica 2 este valabilă și pentru punctele 5—19. Pentru rubricile 23—30, 38 și 39 se poate împărți spațiul afectat unui an de studiu în trei părți corespunzătoare celor trei trimestre.

La sfîrșitul fiecărui trimestru se întocmește o fișă a școlii cuprinzînd toate cele 41 de rubrici ale fișei A, precum și cele specifice perioadei respective din fișa B, iar în rubrica I se trec clasele.

Pe baza acestei fișe centralizate trimestrial, în care fiecare diriginte trece datele de la clasa pe care o conduce, se pot întocmi pe de o parte situațiile statistice ce se transmit inspectoratelor școlare, iar pe de altă parte se pot întocmi analize comparative ale diferitelor domenii de activitate.

Pentru învățămîntul seral, s-a întocmit o singură fișă, care cuprinde rubricile 1—25, 29, 30, 36—39 din fișa A și 31—40 din fișa B.

Prezentarea fișelor a fost făcută în cadrul unui consiliu profesoral de la începutul anului școlar, dîndu-se și explicațiile necesare completării lor.

Deși la început au existat și rețineri din partea unor cadre didactice, care au considerat completarea fișelor o supraîncărcare a activității lor, pe parcurs *s-au convins că ele constituie un eficient instrument de lucru,* fiind utile atît în elaborarea unor materiale privind analiza muncii în diferite compartimente de activitate, cît și în analizele făcute la nivelul claselor sau a colectivelor de părinți.

În cele ce urmează voi încerca să prezint doar cîteva din posibilitățile pe care le oferă această modalitate de evaluare a activității școlare, trimestriale, în efectuarea unor analize la nivelul școlii, în orientarea de perspectivă a comisiilor metodice, sau a altor compartimente de activitate, ținînd cont de obiectivele urmărite și stabilind, în același timp, măsurile care se impun.

Astfel, din analiza comparativă a fișelor centralizate din trimestrul I și II, iar apoi III, pe baza datelor din rubricile 11—36 (fișa A) se poate stabili evoluția sau involuția unor clase privind situația la învățătură, disciplină, frecvență.

Aceasta *permite un mai fructuos schimb de păreri între cadrele didactice privind procedeele folosite pentru ridicarea calității acti-*

vității unei clase, cauzele care au determinat insuccesul altui colectiv de elevi, precum și stabilirea celor mai bune măsuri care se impun a fi luate în continuare.

Din analiza datelor de la rubrica „Rezultate obținute la concursurile școlare" (centralizator ce se poate întocmi separat sau în cadrul fișei trimestrului al II-lea), se poate vedea modul în care profesorii au reușit să „cucerească" (rubricile 2 și 5 — fișa B) și să pregătească elevii pentru aceste concursuri.

Un asemenea centralizator poate fi analizat și în cadrul unei adunări generale pe școală a organizației de pionieri sau U.T.C. sau chiar afișat pe unul din panourile din școală, oferind în acest fel elevilor posibilitatea de apreciere a activității lor, precum și un stimulent pentru activitățile viitoare.

Același lucru se poate face pentru rubricile: „Realizarea planului de producție", „Realizarea planului economic" etc.

În funcție de obiectivele urmărite se pot întocmi centralizatoare speciale. De exemplu, în acest an școlar în cadrul unei ședințe a consiliului de conducere împreună cu diriginții și profesorii care predau la clasele a IX-a, considerînd că procentul de promovabilitate nu este unicul criteriu de evaluare a activității școlare, s-a analizat situația acestor clase pe baza următorului centralizatorului (vezi Fișa B)

S-au constatat următoarele:

Conform datelor din rubrica 6, două din cele nouă clase — amîndouă cu profil de filologie-istorie au avut procentul de promovabilitate de 100%, iar celelalte 7 — profil mecanică — procente de promovabilitate cuprinse între 80% și 62%.

În ceea ce privește media generală (rubrica 8), două clase au avut medii peste 8, patru media peste 7 și două media peste 6,50.

Această situație nu era deloc mulțumitoare și se explica numai în parte prin unele cauze exterioare, independente de colectivul nostru didactic și anume: dificultăți de acomodare și nivelul eterogen al pregătirii elevilor.

Totalizînd datele cuprinse în rubricile 23—27 s-a constatat că 58% din nepromovați aveau o singură corigență, 22,7% — 2 corigențe și 19,3% — 3 și peste 3 corigențe. Primul lucru care s-a impus a fost introducerea în planul de muncă al trimestrului al II-lea a unor măsuri speciale privind îmbunătățirea situației celor din ultimele două categorii (corigențele la un obiect fiind mai ușor de îndreptat, lucru care s-a constatat pe parcursul celor două trimestre care au urmat): *elaborarea de programe speciale la nivelul fiecărei catedre, în funcție de problematica dominantă a clasei* (claselor); *alcătuirea unei tematici speciale pentru consultațiile organizate în școală și, în același timp, reconsiderarea obiectivelor didactice care impuneau tratarea diferențiată a elevilor atît la clasă, cît și în cadrul activităților independente;* lor li s-au adăugat, într-o firească

1	Perioada de referință			
2	Disciplina	Activit. în cercuri		
3	Nr. participanți			
4	Nr. comunic. susțin. în ședințe			
5	Nr. particip.	Faza I	Rezultatele obținute la concursurile școlare	
6	Locul I			
7	Locul II			
8	Locul III			
9	Mențiuni			
10	Nr. particip.	Faza II		
11	Locul I			
12	Locul II			
13	Locul III			
14	Mențiuni			
15	Nr. particip.	Faza III (fără)		
16	Locul I			
17	Locul II			
18	Locul III			
19	Mențiuni			
20	Formația	artistice	Particip. la form.	
21	Nr. particip.			
22	Locul final			
23	Planificat	Realizarea planului de prod.		
24	Realizat			
25	Hîrtie	Planif./realizat	Realizarea pl. economic	
26	Sticle			
27	Borcane			
28	Fier			
29	Plante medic.			
30	Diverse			
31	Nr. elevi cu probl. la înv.	Situații speciale		
32	Nr. elevi cu probl. de sănăt.			
33	Nr. elevi cu probl. în familie			
34	Nr. elevi cu probl. la disciplina și frecv.			
35	Nr. elevi fr. buni la învăț.			
36	Nr. elevi fr. buni la activ. obș.			
37	Nr. elevi fr. buni la activ. cult.			
38	Cu clasa	Actiuni deosebite ale dirig.		
39	Cu părinții			
40	Observații			

Fișa B

SITUAȚIA LA ÎNVĂȚĂTURĂ A CLASELOR A IX-a LA SFÎRȘITUL TRIM. I

1	Număr curent		
2	Clasa		
3 4	Nr. elevi înscriși		
4 5	Nr. elevi rămași		
5 6	Nr. elevi promovați		
6 7	Procent de promovare		
7 8	Media generală		
9	Română	Mediile generale la disciplinele de bază	
10	Istorie		
11	Matematică		
12	Fizică		
13	Chimie		
14	Biologie		
15 16	Geografie		
16 17	Șt. sociale		
17 18	Stud. moter.		
18 19	Des. tehnic		
19 20	Tehnologie		
20 21	Practică		
21	Nr. real abs./elev		
- 22 -		Nr. corig. la fiecare obiect	
23	Nr. corig. la 1 obiect	Nr. corig./elev	
24	Nr. corig. la 2 ob.		
25	Nr. corig. la 3 ob.		
26	Nr. corig. la 4 ob.		
27	Nr. corig. peste 4 ob.		
28	După procent de promov.	Clasom. la nivel cu stud.	
29	După media generală		
30	După frecvență		
31	După media la același profesor		
32	După media la purtare		
33	Observații		

înlănțuire, lectoratele tematice — cu clasificarea unor aspecte esențiale ce vizau rezultatele școlare la unele obiective de învățămînt — la care s-au adăugat ședințele comune: profesori — părinți — elevi, în care au fost abordate aspecte metodologice de studiu independent.

În urma analizei situației fiecărui elev s-au putut stabili, în perioada care a urmat, cauzele insuccesului școlar și astfel s-au dovedit utile rubricile 31—34 din fișa B (la rubrica 31 fiind trecuți elevii care au posibilități intelectuale mai scăzute), ele fiind în atenția profesorilor de la clasă în desfășurarea unei activități diferențiate.

Din studiul datelor cuprinse la rubrica 22 s-a constatat, la două clase, la care predă același profesor, o neconcordanță dintre mediile la una din disciplinele fundamentale și cele de la celelalte obiecte de învățămînt, pe de o parte, și mediile la aceeași disciplină înregistrate la restul claselor, pe de altă parte. Această situație, care ar fi putut trece neobservată în cazul unei analize superficiale, a declanșat un schimb de opinii foarte constructiv între cadrele didactice atît cele care predau acest obiect de studiu, cît și ceilalți profesori privind contribuția dascălului în cele două procese distincte ce asigură succesul școlar: permanenta perfecționare profesională, o mai crescută exigență în realizarea lecțiilor și evaluarea *obiectivă* a cunoștințelor fiecărui elev.

Aceasta a determinat o serie de măsuri specifice activității metodice, din care țin să amintesc doar una care ni s-a părut mai concludentă pentru situația respectivă. *În cadrul practicii noastre curente de a organiza asistențele și interasistențele la disciplinele fundamentale s-a stabilit predarea unei teme alese după criteriile dificultății gradului de accesibilitate, de către toți profesorii care predau aceeași* disciplină *la același an de studii. Pe rînd, colectivul de catedră a asistat la modul în care au fost transmise noile cunoștințe și au fost apreciate cunoștințele elevilor.* În cadrul ședințelor metodice organizate după desfășurarea acestui program de interasistențe, s-a stabilit de comun acord cu toți profesorii, conform normelor M.E.I., volumul minim de cunoștințe de care să dispună fiecare elev, precum și criteriile unice de evaluare a cunoștințelor la nivelul școlii, în așa fel încît fiecare elev să poată fi apreciat cu aceeași notă, indiferent care ar fi profesorul care ar face notarea.

În mod asemănător s-au întocmit și alte situații statistice ce au stat la baza analizelor desfășurate de conducerea școlii, în evaluarea modului în care s-a desfășurat munca didactică a colectivului profesoral și care au avut la bază *fișele claselor.*

Totodată, fișele respective permit întocmirea operativă și a situațiilor care sînt curent solicitate de către alte forme.

Spiritul revoluționar în activitatea cadrelor didactice

Conf. univ. dr. ACULIN CAZACU

Domeniu principal al formării noului tip uman al societății noastre și al asigurării forței de muncă necesare pentru toate sferele de activitate, învățămîntul exercită o puternică funcție propulsivă în viața socială, *este legat de toate procesele edificării noii societăți*. Atît prin mecanismele sale interne, specifice, cît și prin interdependențele sale externe, sistemul de învățămînt situează în poziție de centralitate problematica omului și a personalității umane, *în conexiune cu ansamblul nevoilor și a resurselor economice, sociale, culturale, care se manifestă pe plan social global. Necesitatea și caracterul imanent al spiritului revoluționar în activitatea școlară rezidă, așadar, în faptul că* învățămîntul este legat în chip esențial de factorul uman — factorul **fundamental al tuturor transformărilor progresive pe care le cunoaște societatea noastră.**

Caracterul de sistem al activităților ce se desfășoară în învățămînt, interdependența didactică a tuturor compartimentelor vieții școlare, a organizării, conținutului, metodelor și tehnologiilor didactice, a proceselor formative în care sînt cuprinși elevii conferă spiritului revoluționar calitatea unui *act atotcuprinzător, multilateral, implicat în toate articulațiile procesului instructiv-formativ*. În același timp, strategia globală a dezvoltării și perfecționării școlii noastre — aceea a integrării învățămîntului cu cercetarea științifică și cu activitatea productivă — asigură cadrul cel mai larg pentru afirmarea spiritului revoluționar în sistemul de interdependențe externe ale școlii, pentru realizarea unei calități noi, superioare, a întregii munci de formare a omului nou, într-un profil larg cu multiple deschideri de competență și conștiință civică, în măsură să-i asigure capacitățile necesare de adaptare rapidă și integrare armonioasă în dinamismul actual al activității economice și sociale.

Dimensiunile complexe ale afirmării spiritului revoluționar în sfera învățămîntului rezultă și din *locul și rolul specific ce revin cadrelor didactice în structura socială a societății noastre*. Reprezentînd cel mai numeros detașament al intelectualității, cadrele didactice sînt coparticipante la un larg evantai al schimburilor de activități cu clasa muncitoare și țărănimea cooperatistă, cu celelalte categorii sociale, într-un vast proces de omogenizare socială, de implicare activă în înfăptuirea programelor de dezvoltare economică și socială, de perfecționare a relațiilor sociale, a organizării și conducerii societății socialiste.

Afirmarea spiritului revoluționar, ca atribut generic al activității din învățămînt, decurge și din dinamismul informațional al procesului instructiv-formativ, din modelarea acestuia sub impactul revoluției tehnico-științifice contemporane, în virtutea căreia pregătirea noilor contingente ale forței de muncă este pusă sub semnul necesităților de largă perspectivă în timp, de anticipare a mobilității structurilor socio-profesionale din societatea noastră.

În sfîrșit, *în învățămîntul nostru s-a generat o nouă conștiință a muncii, într-un sistem de factori și resurse subiective ale pregătirii noilor generații, bazate pe concepția materialist-dialectică și istorică asupra lumii, pe ideologia clasei muncitoare, în esența căreia abordarea în spirit revoluționar a problemelor lumii contemporane reprezintă un atribut definitoriu.*

În ansamblu, putem spune că — în globalitatea ei — *activitatea de învățămînt asimilează spiritul revoluționar ca necesitate și imperativ la confluența acțiunii unor factori obiectivi și subiectivi de o mare diversitate, prelucrați în chip specific, potrivit particularităților muncii de pregătire continuă și gradată a noilor generații pentru muncă și viață.*

În condițiile așezării structurilor și organizării școlii noastre pe baze instituționale moderne, principala sferă a manifestării unui spirit nou, revoluționar, este aceea a conținutului învățămîntului. *Dispunem de planuri și programe de învățămînt adaptate cerințelor actuale și de perspectivă ale pregă-*

tirii generale și de specialitate, apte să ofere condițiile și premisele transmiterii cunoștințelor necesare pentru exercitarea tuturor profesiunilor de care au nevoie economia, știința și cultura socialistă. În același timp însă, în munca directă, la clasă, în procesul nemijlocit de predare-învățare se manifestă încă unele neajunsuri, datorate insuficientei preocupări pentru renovarea informațională, pentru eliminarea a ceea ce este perimat, învechit, pe baza datelor noi ale științelor educației, ale experiențelor și experimentelor celor mai valoroase din acest domeniu. Nu întotdeauna se asociază, la un conținut de idei avansat, tehnologiile didactice moderne; structura actului didactic are elemente de rutină și stereotipie, modalitățile predării corelative, cu deschideri interdisciplinare, își fac loc cu destulă greutate. Acestea constituie suficiente motive pentru *impulsionarea muncii la catedră în direcția desfășurării procesului didactic într-un spirit modern, pentru combaterea oricăror manifestări de tehnicism și spirit rutinier în munca directă cu elevii.* Spiritul revoluționar este legat, în acest cadru, nu numai de renovarea conținutului ca atare, ci și de *creșterea răspunderii personale a omului de la catedră*, într-un climat de răspundere și exigență colectivă, de organizare riguroasă și disciplinată a muncii, de respectare neabătută a cerințelor specifice activității din învățământ, a legislației școlare. În litera și spiritul lor, documentele de partid recente cuprind principalele căi și direcții ale trecerii la o nouă calitate în toate sectoarele de activitate. Sînt cuprinse, explicit și diferențiat, sarcinile specifice care revin învățământului, întregului front al muncii organizatorice și politico-educative din acest domeniu de maximă însemnătate. Convertirea acestor sarcini și măsuri concrete la nivelul fiecărei unități școlare, în care *să se îmbine latura organizatorică și cea de conținut*, reprezintă *un indicator relevant al spiritului revoluționar.*

Totodată însă — *așa cum se subliniază în documentele de partid — nici o măsură nouă, pătrunsă de grija pentru impulsionarea muncii — nu are valoare dacă nu se finalizează, dacă nu se urmărește pînă la ultimele sale consecințe.* Și în sfera activității școlare s-au manifestat și se manifestă decalaje între diferite compartimente, unele planuri sau secțiuni de plan rămîn doar în baza elaborării, anumite activități începute sînt înlocuite cu altele, înainte de a se finaliza, de a se testa eficiența lor; ne referim, de pildă, la nefinalizarea concluziilor reieșite din dezbaterile metodice la nivel de catedră, la decalajul dintre eficiența materială și cea formativă a unor activități productive și tehnico-aplicative, la unele neritmicități în predare (datorate, adesea, nerespectării programelor pe discipline) sau la contradicția dintre rigoarea și continuitatea procesului de învățare și absenteismul școlar, care atinge — în unele cazuri — procente ridicate. Unele insuficiențe ale procesului didactic nemijlocit provin din slaba legătură a cunoștințelor teoretice cu realitățile înconjurătoare, cu mediul de viață al elevilor.

Abordarea acestor aspecte, și a altora de același fel, într-un autentic spirit revoluționar presupune o *acțiune hotărîtă și constantă a organelor colective de conducere, a tuturor cadrelor didactice, pentru eliminarea cauzelor care le generează, pentru așezarea muncii la clasă, fără întrerupere, pe criterii de ordine și disciplină desăvîrșite.* Există, așadar, multiple posibilități de modelare a conținutului învățămîntului, a tuturor activităților aferente acestuia într-un mod nou, cu substanțiale deschideri de perspectivă modernă și eficientă asupra strategiei procesului didactic.

Un compartiment al muncii școlare, care cuprinde în sine multiple disponibilități de sporire a eficacității procesului de învățămînt este cel al *conducerii și organizării unităților școlare. Spiritul revoluționar se manifestă — în acest cadru — nu numai printr-o permanentă corelare a muncii organizatorice cu cea nemijlocită, de predare-învățare, ci și prin statuarea unui regim al activității bazat pe o evidență clară și precisă a sarcinilor, pe exercitarea unui control sistematic al îndeplinirii hotărîrilor, pe perfecționarea stilului și metodelor de muncă la nivelul fiecărui cadru didactic, al catedrelor, al școlii în ansamblul său.* Caracterul deopotrivă politic al conducerii administrative impune asimilarea, în structura decizională a activității școlare, a celor mai noi măsuri cu caracter economic, politic și juridic adoptate pe plan național. *Personalul de conducere, fiecare cadru didactic în parte au datoria de a-și perfecționa pregătirea politică și ideologică, de a pătrunde — indiferent de specialitatea pe care o practică — în esența documentelor de partid recente și de a deprinde — pe această cale — cele mai adecvate învățăminte pentru specificul activității lor.*

Eficiența muncii organizatorice din școală este dependentă de modul și măsura în care se înțeleg și se materializează conotațiile sale politice, de gradul pătrunderii fiecăruia dintre slujitorii școlii în structura de idei, teze și aprecieri cuprinse în documentele de partid. Spiritul revoluționar solicită — prin natura sa — convertirea permanentă și diferențiată a mesajului politic în acțiuni pătrunse de răspundere, de simț critic și autocritic și de intoleranță față de abaterile de la spațiul normativ al activității din învățămînt. Acumulările valoroase de experiență atestă *necesitatea și utilitatea unei noi deontologii educaționale, bazată pe valori superioare de ordin profesional, politic și moral, transmise în rîndurile elevilor, transformate în mobiluri ale concepției noi, științifice și revoluționare, asupra lumii.*

Cadrul organizatoric actual, existent în școli, permite și, deopotrivă, solicită deplasarea în mai mare măsură a „centrului de greutate" al activității spre unitatea de bază,

care este clasa de elevi, proiectîndu-se, urmărindu-se și evaluîndu-se cu exigență și realism rezultatele concrete obținute acolo, adoptîndu-se măsuri preventive și recuperatorii diferențiate, de la caz la caz, potrivit dinamicii specifice a colectivelor școlare. Este evident că finalitățile dezirabile la nivelul școlii sînt dependente de calitatea muncii la clasă, de efectele acestei activități pînă la fiecare elev. Spiritul revoluționar presupune, așadar, mobilizarea unor noi capacități rezolutive ale școlii în raport cu fiecare caz în parte, creșterea eficienței actului instructiv-formativ pe plan individual, sprijinirea tuturor elevilor pentru a atinge performanța maximă de care sînt în stare.

Îmbinarea, în mai mare măsură, a conducerii de perspectivă la nivelul unității școlare cu îndrumarea operativă la nivelul clasei de elevi reprezintă modelul organizatoric solicitat de etapa actuală, calea optimă de sporire a eficienței muncii organizatorice din învățămînt. Reprezintă, totodată, cadrul asimilării și generării spiritului revoluționar în datele sale concrete de identificare și în finalitățile sale inerente.

O largă paletă de implicații ale renovării climatului și regimului muncii din școli, în sensul angajării atitudinii de promovare curajoasă a noului, este cuprinsă în sistemul activității politico-educative a cadrelor didactice și elevilor. Parte integrantă a întregii vieți a școlii, această activitate implică o *permanentă dezvoltare a orizontului ideologic al tuturor cadrelor didactice, indiferent de specialitate. Înțelegerea aprofundată a opțiunilor ideologice ale partidului nostru, descifrarea căilor și modalităților combativității revoluționare în confruntările contemporane de idei, integrarea organică a formației ideologice cu aceea de specialitate permit o mai clară orientare a strategiilor didactice și o valorificare mai largă a laturii lor formative.* Departe de a fi doar atributul științelor sociale și disciplinelor de istorie, *pregătirea ideologică, este o necesitate pentru toate cadrele didactice fără excepție.* Cu atît mai mult cu cît, în dinamica proceselor ideologice contemporane, numeroase curente de idei reacționare, anticomuniste și antisocialiste își caută „argumentația" în date ale științelor naturii, în specularea unor raporturi dintre metodologie și umanism sau în întreținerea confuziei dintre previziunea științifică și profetismul religios. Sociobiologia, teoriile catastrofiste, ale unidimensionalizării și „suprimării subiectivității umane", curentele mistico-religioase neo-sectante sînt numai cîteva exemple în acest sens. Iată de ce considerăm că — aflată în strînsă legătură cu spiritul revoluționar — *combativitatea ideologică are multiple căi de afirmare la toate disciplinele din planul de învățămînt, gradat și diferențiat, în funcție de particularitățile școlare ale fiecărui colectiv.* Izolarea mesajului științific de cel ideologic, refugierea într-un scientism abstract și tehnicist sînt străine de modul în care concepem și împlinim, în societatea noastră, articulațiile procesului de predare-învățare. Ca atare, *este de datoria tuturor cadrelor didactice să-și perfecționeze și să-și actualizeze pregătirea politico-ideologică, să-și convertească permanent această pregătire în mesaj pedagogic,* desfășurînd o vastă și eficientă muncă educativă în rîndurile elevilor, preocupîndu-se de cultivarea unui nou orizont de concepție, materialist-științifică și umanist-revoluționară, asigurînd formarea conștiinței patriotice și a mîndriei pentru marile realizări ale poporului nostru pe calea dezvoltării socialiste. *Interdependența strînsă dintre conținutul științific și cel ideologic al procesului de învățămînt reprezintă cadrul de pornire pentru sporirea valorii și eficienței generale a activității tuturor cadrelor didactice.*

Între resursele specifice ale revigorării spiritului revoluționar în activitatea școlară se înscriu și cele care se referă la *utilizarea noilor tehnologii didactice, amplificarea forței de convingere și adresabilității actului de predare-învățare, elaborarea și activarea unor metode, tehnici și proceduri de lucru adecvate cerințelor imediate și de perspectivă ale colectivelor școlare și ale procesului de învățămînt în genere.* Concepută în interdependență cu conținutul și organizarea muncii la clasă, *latura metodologică și metodică a activității are rolul de a explora capacitățile informativ-formative interne ale fiecărei discipline,* de a genera noi piste de acțiune pentru eficiența globală a procesului didactic. *Spiritul revoluționar se probează, în acest caz, prin promovarea noului valoric superior,* avînd în vedere rolul decisiv al conținutului învățării. În școlile noastre, s-au acumulat multe experiențe valoroase inovante în acest sens, ele atestînd faptul că tot mai multe cadre didactice se preocupă de rezultatele muncii lor cu răspundere și responsabilitate, cu autentică exigență comunistă. Generalizarea acestor experiențe, extinderea ariei lor de impact reprezintă un indicator al spiritului nou, revoluționar, de valorificarea tuturor resurselor existente pentru satisfacerea intereselor generale ale unui învățămînt modern și eficient.

Iată, așadar, cîteva dintre condiționările principiale și dimensiunile afirmării spiritului revoluționar în școală, cu precădere în activitatea cadrelor didactice. Atenția deosebită de care se bucură această temă în documentele de partid recente, în lucrările secretarului general al partidului, tovarășul Nicolae Ceaușescu, este deopotrivă o dovadă a încrederii pe care o dovedesc constant partidul și statul nostru în capacitatea valorosului corp didactic pe care îl avem, de a aplica eficient, cu consecvență și dăruire, politica generală în domeniul învățămîntului și pregătirii forței de muncă.

Onisifor Ghibu — militant fervent pentru unirea Transilvaniei cu România şi protagonist al istoriei universităţii „Daciei superioare" din Cluj

Prof. univ. dr. T. GAL

DESPRE PROFESORUL O. GHIBU *s-ar putea scrie separat ca militant pentru unirea Transilvaniei cu România şi ca protagonist al istoriei Universităţii româneşti din Cluj. În fond, însă, este vorba aici de un* continuum istoric *în care lupta pentru înfăptuirea idealului naţional şi înfăptuirea acestui ideal, la 1 Decembrie 1918, au avut drept corolar întemeierea universităţii româneşti, iar acest act cultural major a contribuit la consolidarea unirii celei mari.*

A. Unirea Transilvaniei cu România a constituit idealul suprem al vieţii şi luptei lui O. Ghibu. El, însă, nu s-a afirmat puternic pe tărîm politic propriu-zis, ca alte personalităţi istorice: I. Ratiu, V. Lucaciu, V. Babeş, Gh. Pop de Băseşti, V. Goldiş ş.a. Sectorul special în care s-a desfăşurat lupta sa pentru unitate naţională, în esenţă, nu numai o luptă economică, socială şi politică, ci şi una culturală, a fost acela al învăţămîntului. Pentru lupta în acest domeniu, O. Ghibu şi-a pregătit conştient „armele", studiind asiduu şi asimilînd profund ideile cele mai noi şi mai productive care circulau în pedagogia epocii—ceea ce se poate urmări în scrierea autobiografică „Pe baricadele vieţii. Anii mei de învăţătură" (Ed. Dacia, 1981).

Pregătirea pedagogică, cu finalitate naţională-românească, i-a servit neîncetat lui O. Ghibu, în lupta dusă împotriva legii Apponyi din 1907, încă din perioada studiilor universitare (în ziarul „Lupta"), dar mai ales în cursul anilor 1910—1914, cînd a funcţionat ca inspector şcolar pentru şcolile din cadrul Mitropoliei ortodoxe române din Sibiu. Este firesc că acţiunea sistematică şi organizată purtată împotriva deznaţionalizării noastre a fost nu numai o acţiune culturală, ci şi una politică ce ducea nemijlocit spre realizarea idealului naţional. În aceeaşi direcţie conducea şi preocuparea sa de a promova colaborarea cadrelor didactice a celor două confesiuni româneşti din Transilvania, (în cadrul ASTREI), precum şi a acestora cu profesorii şi învăţătorii din Bucovina şi Vechiul Regat.

Documentul cel mai autentic şi cel mai evident în care se reflectă grija profesorului O. Ghibu pentru apărarea fiinţei noastre naţionale este „Planul de învăţămînt..." (1911) urmat de mai multe lucrări demascatoare a politicii de deznaţionalizare care înfăţişau soarta tristă a învăţămîntului românesc în diferite părţi ale Transilvaniei— de exemplu: „Starea învăţămîntului în comitatul Hunedoarei" (1913).

În timpul refugiului, la Bucureşti (1914—1916), pe lîngă activitatea ştiinţifică şi publicistică în domeniul pedagogiei, împreună cu doi buni prieteni, a editat ziarul politic şi cultural „Tribuna" (1915—1916), în care a militat pentru intrarea României în război alături de Franţa, Anglia şi Rusia — în care vedea o garanţie a realizării statului naţional unitar român.

În sfîrșit, în cursul anilor 1917—1918, cînd se afla în Basarabia a editat ziarul cu nume semnificativ „Ardealul" (1.X.1917—23. I. 1918) transformat în „România Nouă" (24. I.—1. XII 1918). În acest din urmă ziar, s-a publicat „Declarația de unire a tuturor românilor" (februarie 1918) redactată de O. Ghibu, cu zece luni înainte de Declarația de la 1 decembrie 1918).

În anii următori (1918—1920), O. Ghibu și-a continuat lupta cu avînt sporit, punîndu-și ca obiectiv *consolidarea unirii*. Și de data aceasta, terenul luptei sale a rămas cel cultural-școlar. În acest cadru, căutînd să limităm problema, vom urmări rolul lui O. Ghibu în viața universității românești din Cluj.

B. Onisifor Ghibu poate fi considerat ca istoric al Universității „Daciei superioare" din Cluj — *protagonist* al acestei istorii — în două sensuri: [1] ca făuritor de istorie și [2] ca istoric propriu-zis — cel dintîi care a înfățișat istoria noului așezămînt.

I. *Ca făuritor de istorie.* În acest sens, O. Ghibu a avut rolul istoric și, deci, meritul deosebit în istoria culturii românești, de a fi luat Universitatea din Cluj de la stăpînirea maghiară, la 12 mai 1919, și de a fi deschis drumul dezvoltării ei libere în direcția intereselor culturale românești [această operă este înscrisă în istorie, prin documente autentice, clare și precise, emanate de la autorități oficiale competente—Consiliul Dirigent al Transilvaniei și Resortul instrucțiunii, în cadrul acestui Consiliu].

Ne aflăm în luna decembrie 1918. *În urma Marii Adunări Naționale de la Alba Iulia, care a hotărît unirea Transilvaniei cu celelalte provincii românești*, O. Ghibu a fost numit secretar general la Resortul (= Ministerul) Instrucțiunii (al Transilvaniei). În această funcție, el avea misiunea — nu o simplă sarcină, ci o misiune, o misiune istorică — de a organiza învățămîntul românesc, *în condițiile noi* inclusiv învățămîntul superior.

Prin felul în care a organizat școlile de toate gradele, într-o perioadă scurtă (decembrie 1918 — aprilie 1920), O. Ghibu a intrat în istorie ca adevărat ctitor al învățămîntului românesc din Transilvania în acea epocă de profunde și măreațe transformări. În acest cadru general, o preocupare fundamentală a secretarului general a constituit-o întemeierea și organizarea Universității din Cluj, precum și a altor instituții românești de cultură superioară: conservatorul, opera și teatrul.

În ceea ce privește „naționalizarea" sau „românizarea" Universității, în Consiliul Dirigent circulau două curente de opinii: unul susținea teza că *„romanizarea" Universității să se facă treptat*; în acest sens, sistemul de organizare al universității și profesorii vor rămîne așa cum sînt (cum erau la acea dată), iar catedrele vacante, în prezent și în viitor, prin pensionări, vor fi ocupate de profesori români; în această concepție, profesorilor maghiari li se cerea să depună jurămîntul de credință față de Statul român și să învețe românește în decurs de doi ani, *pentru a putea preda în limba română*; această opinie era împărtășită de Consiliul Dirigent aproape în întregul său. Al doilea curent de opinie, reprezentat prin O. Ghibu, un curent radical— potrivit vremurilor prin care treceam — preconiza ca *Universitatea să fie luată imediat în stăpînire, organizată în funcție de trebuințele culturale românești și încadrată cu profesori români, exceptînd catedrele de limbi străine.*

Inițial, Consiliul Dirigent a acționat în spirit moderat, conciliator, conform primului curent de opinii. Ca urmare, a cerut conducerii Universității și profesorilor ei să depună jurămîntul de fidelitate față de Statul român, să recunoască autoritățile românești și să li se supună.

Cum se știe, tratativele de pace de la Paris se aflau în plină desfășurare, iar autoritățile maghiare, orbite de șovinism mai sperau... și căutau să insufle speranță conaționalilor și derută în rîndurile celorlalți. În asemenea împrejurări, *în două rînduri, la cererea expresă de a depune jurămîntul de rigoare, conducerea universității și profesorii au refuzat categoric.* Asemenea atitudine a lărgit treptat cercul acelora care au îmbrățișat vederile lui O. Ghibu. În esență, aceste vederi vizau luarea universității împotriva voinței autorităților universitare maghiare și punerea ei sub stăpînirea autorităților românești. *Actul s-a petrecut în ziua de 12 mai 1919, după ce conducerea maghiară, la un ordin expres, a refuzat pentru a treia oară să depună jurămîntul de fidelitate față de Statul român, instaurat prin voința națională, la 1 decembrie 1918.*

O. Ghibu, ca delegat „cu puteri depline" al Consiliului Dirigent și al Resortului Instrucțiunii și avînd „mînă liberă" pentru a rezolva problema pe răspundere proprie, a elaborat un plan detaliat de preluare a Universității. El cunoștea foarte bine situația și starea de spirit ce domnea, pe atunci, în sînul populației. Ca urmare, a putut *să prevadă* totul, pînă în cele mai mici amănunte, și a întocmit un plan care nu putea — nu era îngăduit să eșueze, un plan care să ducă sigur la victorie. Faptele s-au petrecut așa cum au fost ele prevăzute, în plan, fără nici o abatere: *în ziua de 12 mai 1919, între orle 10—12, în deplină ordine, în limitele celei mai desăvîrșite civilizații, cu o opoziție doar formală și cu un gest simbolic care impunea „predarea fără condiții" universitatea cu întregul inventar și cu toate institutele pendinte de ea a fost luată de la conducerea maghiară și transformată în Universitate românească.* Acest act și adaptările ulterioare sînt cunoscute sub denumirea de „naționalizarea" sau „românizarea" universității. Desigur, în această operă O. Ghibu nu a acționat de unul singur. El a știut să-și aleagă oamenii care

să-l ajute și să-i organizeze: a știut să-și asigure sprijinul autorităților civile și, simbolic, chiar și a celor militare ca pavăză în fața oricărei eventualități.

Se cuvine a preciza că O. Ghibu nu a fost un simplu executant, un executant „mecanic", al unui ordin de sus — lucru pe care l-ar fi putut face oricine — ci a fost un „arhitect" care, în cunoștință perfectă de cauză, cu curaj, cu simț de prevedere, de inițiativă și de răspundere, ca și cu tenacitatea sa proverbială, a știut să organizeze acțiunea în mod desăvîrșit. El a fost asemenea generalului care alcătuiește planul unei bătălii — căci o bătălie a fost acțiunea de preluare a universității, o bătălie fără arme, dar ar fi putut să fie și o bătălie cu arme, cum au prezentat-o, ulterior, cei „învinși". Planul de bătaie îl întocmește generalul însuși, iar ostașii îl execută, sub conducerea lui. Ca urmare, fideli analogiei, se poate spune că, așa cum generalul are rol hotărîtor într-o luptă, tot așa și aici, O. Ghibu a avut un *rol hotărîtor* în preluarea Universității. Fără concepția cultivată de el și fără planul strategic și tactic pe care însuși l-a elaborat, victoria, în bătălia pentru universitatea românească, ar fi fost, sigur, mult întîrziată. Consemnăm apăsat această concluzie, fiindcă în anii ce au urmat, pînă astăzi, unii au căutat să ascundă rolul lui O. Ghibu, alții au voit să se facă și ei părtași la operă, iar ultimii au încercat să minimalizeze valoarea și rolul autorului autentic [*1*, p. 15,80; *12*, p. 17].

Într-o privire retrospectivă, O. Ghibu apreciază faptele al căror autor a fost, în anul 1919: *preluarea Universității de la stăpînirea maghiară și transformarea ei în universitate românească a constituit „una din realizările cu care mă mîndresc cel mai mult din întreaga mea activitate dusă pe teren obștesc"* [*9*, p, 234].

Orice s-ar spune, „românizarea" Universității din Cluj este un act de valoare inestimabilă pentru știința și cultura românească, un act prin care O. Ghibu se înscrie în istorie ca făuritor de istorie. Sextil Pușcariu consideră că, în preluarea universității, O. Gibu „a avut merite mai mari" decît alții, dar că el „ar vrea să și le asume toate" [*13*, p. 388], iar Stelian Neagoe apreciază că O. Ghibu a avut un „rol primordial" [*11*, p. 41]. Rezervele și uneori denaturările în legătură cu preluarea universității își au explicațiile lor de ordin obiectiv și subiectiv, asupra cărora nu e cazul să stăruim aici și acum.

Faptul că universitatea ungurească a încetat să existe ca atare, a fost „o necesitate istorică", așa cum întemeierea universității românești a constituit „o urmare firească a memorabilului act de la Alba-Iulia" din Decembrie 1918 [*13*, p, 404], „un act de dreptate imanentă a istoriei" [*10*, p, 55].

Universitatea românească a „Daciei Superioare" nu a însemnat o simplă continuare a universității ungurești. Ea a devenit *o instituție cu totul nouă* — chiar dacă structura funcțională de bază, cu cele patru facultăți, a rămas aceeași — *cu totul nouă și ca elemente de structură* (catedre noi, institute științifice noi, unele unice în lume), *dar mai ales în ceea ce privește concepția care a stat la baza ei și finalitatea națională și democratică* [*10*, p. 60].

Întemeierea Universității a constituit doar punctul de plecare. Ea trebuia organizată și orientată în întregime în raport cu „cerințele de cultură superioară ale populației românești" [*9*, p, 234; *5*, p, 34].

În această etapă nouă, pînă la deschiderea cursurilor, meritul de a fi pus Universitatea în cele mai bune, posibil, condiții de funcționare revine în mod specific și în grade diferite celor însărcinați cu inventarierea bunurilor aparținînd Universității și institutiilor ei, celor însărcinați cu custodia și administrarea universității, inclusiv a clinicilor, precum și celor însărcinați cu pregătirea bazei materiale pentru deschiderea cursurilor, ca și, în fine, dar nu în ultimul loc, *Comisiei universitare*, în frunte cu savantul român Sextil Pușcariu, care va deveni primul rector al noii universități (1919—1920).

În această etapă, de asemenea esențială în viața Universității, O. Ghibu a continuat să aibă un rol activ. Rolul primordial însă, cu merite inestimabile, l-a avut Sextil Pușcariu. În calitatea ce o deținea, în cadrul Resortului Instrucțiunii și ca membru în Comisia universitară, O. Ghibu a înțeles imperativele epocii, și-a însușit concepția și a sprijinit cu toată puterea inițiativele și principiile raționale promovate de Sextil Pușcariu. S. Pușcariu însuși a apreciat că, în organizarea universității și încadrarea ei cu profesori, O. Ghibu — ca și alți membri ai Consiliului Dirigent — „a dat dovadă de înțelegere și spirit de jertfă" [*13*, p. 413]. Pentru aceste fapte el a fost decorat, la Serbările de inaugurare a Universității (1—3 februarie 1920), cu ordinul „Coroana României" în grad de comandor.

În procesul complex de organizare a Universității, se pot reține cîteva fapte de mare valoare — rod a ceea ce O. Ghibu considera a fi „o colaborare ideală", „o perfectă unitate de vederi" între el și Sextil Pușcariu, președintele Comisiei Universitare și primul rector al universității [*9*,p, 238] și anume:

1. Constituirea „Comisiei Universitare" din „cei mai de seamă reprezentanți ai științei românești, care prin autoritatea lor aveau să dea noii universități tot prestigiul, nu numai înăuntrul țării, ci și în străinătate" [*5*, p. 34] — cei mai de seamă intelectuali și savanți ai țării „recunoscuți de opinia publică ca imparțiali, independenți și neangajați politiceste" [*13*, p. 390)]. Dintre aceștia, *șapte erau academicieni de renume mondial* — toți profesori la cele trei universități românești: de la București, Iași și Cernăuți.

2. Considerarea *pregătirii științifice și morale drept criteriu esențial* pentru selecționarea și numirea profesorilor la catedrele universitare.

3. Invitarea unor profesori renumiți de la universitățile din București și Iași să ocupe catedre corespunzătoare la Universitatea din Cluj (G. Vâlsan, D. Pompeiu, V. Bogrea, V. Dimitriu, I. Ursu ș.a.).

4. *Invitarea unor profesori-savanți* din București și Iași *să țină cursuri la Universitatea din Cluj* (N. Iorga, V. Babeș, St. Nicolau, N. Minovici, I. Cantacuzino, Gh. Marinescu, C. I. Parhon, V. Pârvan, D. Gusti ș.a.).

5. Invitarea cîtorva profesori-savanți (români și francezi) din Franța să țină cursuri și să organizeze unele catedre și institute, sau să se stabilească definitiv la Cluj [Em. De Martonne, Jeannel, Jules Guyart, C. Levaditti, E. Racoviță ș.a.).

6. Încadrarea catedrelor de limbi străine cu profesori care, prin originea lor etnică reprezintă limba și cultura respectivă: franceză, germană, italiană, engleză și maghiară. Nu e de prisos să facem această precizare, dacă ținem seama că *înainte de 1919 limbile străine, inclusiv limba și literatura română, se predau în ungurește.*

7. Înființarea unor *institute științifice noi*, printre care: Institutul de Speologie, *unic în lume*, Institutul Pasteur, Institutul Antirabic, Muzeul de istoria medicinii, Muzeul limbii române, Institutul de istorie națională, Laboratorul de pedologie și pedagogie experimentală etc.

8. Trimiterea a sute de tineri români transilvăneni pentru studii superioare la Universitățile din București, Iași, Torino, Roma, Paris și Londra.

9. Conceperea unui plan grandios pentru construirea „Cetății universitare" — proiect elaborat în formă definitivă de arhitectul vienez Cezar Popovici.

10. Conceperea programului pentru Serbările de inaugurare a Universității în prezența regelui, a capilor celor două biserici românești, a corpului diplomatic, a reprezentanților unor universități străine etc.

11. Întemeierea a ceea ce O. Ghibu a numit „Colegiul Latin". În concepția lui O. Ghibu căminele studențești, sub formă de „colegii" nu erau „simple hoteluri de studenți", ci institute de viață socială universitară în care să se formeze caractere și care să dea studenților o concepție unitară, etică-națională despre lume [*10*, p. 62;2].

12. În sfîrșit, preocuparea de un sfert de veac a prof. O. Ghibu de a întemeia *Institutul de educație a națiunii.*

Prin conlucrarea armonioasă a lui S. Pușcariu și O. Ghibu, în multiple domenii, Universitatea „Daciei Superioare" s-a situat, încă din primul an al existenței sale, „la cote de valoare europeană" [*11*, p. 95].

Faptele enumerate mai sus sînt file de istorie, fapte care au înscris Universitatea „Daciei Superioare" în rînd cu multe universități de tradiție străveche și de prestigiu științific superior. Prin participarea la realizarea acestor fapte, O. Ghibu a ajuns să fie nu numai făuritor de istorie, ci și obiect al cercetării istorice.

II. Să-l urmărim pe O. Ghibu și în ipostaza de istoric, și anume, ca *protagonist al istoriei universității „Daciei Superioare" din Cluj.*

Cînd vorbește despre Universitatea românească din Cluj, O. Ghibu nu se mărginește să înfățișeze dezvoltarea ei, începînd cu data de 12 mai 1919, fiindcă ea n-a țîșnit gata făcută ca Pallas Athena din capul lui Zeus, cu arme și cu armură cu tot. Universitatea românească din „Inima Ardealului" [*13*, p. 408] a fost încoronarea unor aspirații spre cultură superioară a românilor, afirmată și revendicată sub formă instituțională mai bine de un secol, după ce în epocile anterioare dăduse bărbați străluciți culturii maghiare (pe N. Olahus) și universităților maghiare (să-l reținem doar pe cel mai cunoscut savant al vremii, Ioan Molnar Piuariu), ca să nu pomenim de pleiada de elevi străluciți, floarea inteligenței transilvănene, pînă la pactul dualist din anul 1867.

Privind lucrurile astfel, O. Ghibu a deosebit două etape în istoria Universității „Daciei Superioare" — două etape ce reprezintă totuși un *continuum* — în care aspirațiile se întruchipează în instituții corespunzătoare.

1. Etapa întîi înscrie aspirațiile românilor spre cultură superioară și lupta lor pentru întemeierea unor așezăminte de cultură superioară, inclusiv o universitate, menite să satisfacă trebuința și cererea de cultură înaltă. Pe drumul acesta, O. Ghibu a identificat mai multe momente, începînd cu cererea lui D. Țichindeal (mai mult o sugestie), pentru întemeierea unei academii ba chiar a unei universități românești, întrucît o simplă Preparandie (cea de la Arad) nu este de ajuns, în vremurile pe care le trăim (1812).

Momentul următor îl marchează Marea adunare de pe Cîmpia Libertății de la Blaj din 3/15 mai 1848 care, la punctul 13 din petiție, cerea o universitate națională și dotarea ei din tezaurul statului. Pornind de aci, sinoadele bisericești ale celor două confesiuni românești (1850), Conferințele Partidului Național (1861, 1863), capii celor două confesiuni românești și mirenii, acționînd împreună, apoi Asociațiunea pentru literatura română și cultura poporului român (ASTRA), presa epocii, scriitori ca I. Slavici, ziariști și oameni politici ca Gh. Bariț iu, Memorandumul din 1892, personalități care-și puneau în joc toată averea în susținerea marilor idealuri naționale (cum a fost Avram Iancu și mitropolitul

de la Blaj Al. Sterca Şuluţ) — toate aceste forţe sociale *au cerut neîncetat, ca revendicare naţională permanentă* [5, p.7]: *fie facultate juridică pentru români, fie universitate românească, fie, în sfîrşit, universitate paritetică (bilingvă: germană şi română sau maghiară şi română)*. La toate acestea, tărăgănînd lucrurile, mai întîi s-a răspuns că statul nu poate face cîte o universitate pentru fiecare naţionalitate.

Ultimul moment al acestei istorii militante l-au constituit *tratativele de împăcare româno-maghiare organizate, ca simulacru*, de contele Tisza în decembrie 1913— ianuarie 1914. În ceea ce priveşte învăţămîntul, *cea dintîi condiţie pentru împăcare a fost înfiinţarea unei universităţi româneşti, în Transilvania, susţinută de stat. Despre asemenea revendicare legitimă şi vitală a populaţiei româneşti interlocutorii noştri nici n-au voit să audă.*

Referindu-se la aceste tratative, istoricul român A. D. Xenopol scria, în „Gazeta Transilvaniei" din 15 ianuarie 1914: „Dacă *contele Tisza ne-ar da tot ce am cere, dar ne-ar refuza universitatea, să se rupă tratativele cu el*" [6, p. 17].

2. O. Ghibu a înfăţişat obiectiv tradiţiile de învăţămînt superior din Transilvania, începînd cu încercarea nereuşită a principelui Ioan Sighismund (1565); apoi, pe rînd şi alternativ, în arena luptelor religioase, el a consemnat *realizările principelui catolic St. Bathori* (o universitate la Cluj condusă de iezuiţi: 1581—1603), a principelui calvin Gabriel Bethlem (o universitate la Alba-Iulia, sub conducerea vestitului învăţat Alstedtius coborîtă apoi la rang de simplu colegiu şi mutată la Aiud: 1622—1658). În momentul în care Transilvania a ajuns sub dominaţia habsburgilor catolici, asistăm din nou la înfiinţarea unei universităţi la Cluj sub patronaj iezuit (1698—1773), după care, la 1774, s-a înfiinţat un Colegium, transformat mai tîrziu în liceu (1781) sub patronajul ordinului călugăresc al piariştilor. Urmează o facultate juridică, în limba germană, la Sibiu (1850) şi una în limba maghiară la Cluj. Istoria acestor aşezăminte de cultură superioară a fost încoronată, la cinci ani după încheierea Dualismului austro-ungar, cu sacrificarea intereselor culturale româneşti, prin întemeierea universităţii pur ungureşti, la Cluj, în anul 1872. *Singura concesie cu care s-au ales românii*, după o luptă stăruitoare de peste un secol, *a fost o catedră de limba şi literatura română, la universitatea din Budapesta* (1862) şi *alta la Cluj. Curînd însă, titularii catedrelor*, Al. Roman şi Gr. Silaşi, *au fost demişi, iar limba şi literatura română au încetat să fie predate în românește şi au ajuns să se facă în ungureşte...*

În faţa acestei realităţi, se poate aprecia că înfiinţarea universităţii ungureşti, la Cluj, a constituit „un adevărat atentat la cultura şi viaţa populaţiei majoritare" din Transilvania — populaţia românească [5, p. 14]. Prin urmare, începînd cu anul 1812, O. Ghibu a prezentat în paralel: *aspiraţiile neîmplinite ale românilor, respectiv zădărnicirea sistematică a acestor aspiraţii de* forţe ostile, acaparatoare; *încercări şi realizări, pe linia învăţămîntului superior*, începînd cu anul 1565, sub formă de academii, colegii, colegii academice sau universităţi, în care şi noi am avut acces şi chiar profesori, pînă *după 1872, cînd fiinţa naţională însăşi a românilor a început să fie ameninţată, între altele, şi prin universitatea maghiară.*

Înfăţişînd acest proces, O. Ghibu a *arătat că, la un moment dat — între 1860/72 — Transilvania avea o pleiadă de bărbaţi de talie universală dintre care o parte întîmpinaţi cu ostilitate în patria lor şi neputînd să se valorifice aici, au luat drumul exilului*, începînd cu Gh. Lazăr [5, p, 14]. Se citează, astfel, că în momentul întemeierii Universităţii din Iaşi, din cei 11 profesori titulari, 5 erau transilvăneni.

Dacă sînt em bine cu luare aminte, ne dăm seama că O. Ghibu *nu face istoria universităţii din Transilvania de dragul istoriei. Prin demersul său istoric, autorul caută să demonstreze, şi o face cu entuziasm, că românii au năzuit neîncetat şi perseverent spre o cultură superioară.* Ei nu au aşteptat să li se ofere aceasta pe tavă, ci au *luptat pentru instituţii de învăţămînt superior* în care să şi-o însuşească liber. *Activitatea universităţii româneşti din Cluj, numai într-un singur deceniu, „a spulberat afirmaţia menţinută de cîteva veacuri de adversarii noştri, că noi n-am fi capabili de realizări mai înalte şi că cultura noastră nici nu s-ar putea compara cu a lor*" [5, p. 96].

În acelaşi timp, prin lucrările publicate, O. Ghibu *a căutat să arate lumii marea nedreptate ce s-a făcut românilor* în general, în unul din sectoarele vitale ale propăşirii lor, sectorul cultural în special, într-o epocă în care cultura era considerată ca factor vital al progresului social. Românii erau conştienţi de valoarea culturii, în viaţa naţională. Astfel, S. Bărnuţiu considera cultura ca „bun a toată naţiunea". „Căci, *astăzi cultura fiecărui popor este măsura fericirii şi securităţii lui*". Gh. Bariţiu vorbeşte cu convingere despre valoarea ştiinţei pentru însăşi existenţa naţiunii: fizica şi matematica şi, în special mecanica, chimia, biologia, comerţul şi industria reprezintă „arme mult mai formidabile" ca oricare altele pe care, dacă nu le posezi ca popor, eşti ameninţat cu pierirea". La rîndul său, pedagogul Ioan Popescu de la Sibiu aprecia că: „*Numai prin libertate şi prin cultură se poate privi astăzi garantat viitorul unui popor*". „Asigurînd, deci, progresul în cultura unui popor, i se asigură drepturile şi libertăţile.

3. Cea de-a doua etapă, în istoria Universităţii „Daciei Superioare" priveşte însăşi dezvoltarea acestei instituţii româneşti de cultură superioară, vreme de două decenii (1919—1940). În această direcţie, O. Ghibu

a scris mai multe articole, broşuri şi cărţi, în care înfăţişează dezvoltarea Universităţii, într-o interpretare personală care invită la reflecţie şi la adeziune [2—10].

Datele pe care le înfăţişează şi modul de interpretare a acestora conferă lucrărilor lui O. Ghibu nu numai o valoare documentară, ci şi o valoare educativă, demnă de luat în seamă. Ne aflăm în faţa unor cărţi de referinţă, fără de care nu se poate scrie istoria adevărată a Universităţii „Daciei Superioare".

BIBLIOGRAFIE

1. Daicoviciu, C., Roşca Al., Roth, A., (sub. red.) *Universitatea „Victor Babeş" din Cluj*, Studiu monografic Clu , 1957.
2. Ghibu, Onisifor, *Universitatea din Cluj şi institutele ei de educaţie*, Cluj, 1922.
3. „ „ *Universitatea românească a „Daciei" Superioare*", Cu prilejul a 5 ani de activitate, Cluj, 1924.
4. „ „ *Universitatea din Cluj, Date statistice despre cei dintîi cinci ani de activitate a ei*, în: „Societatea de mîine". II, nr, 45, 1o25.
5. „ „ *Universitatea „Daciei Superioare"*, Bucureşti, 1929.
6. „ „ *În jurul prelucrării Universităţii din Cluj. Cîteva rectificări istorice*, Bucureşti, 1931.
7. „ „ *La a 20-a aniversare a Universităţii „Daciei Superioare"*, Cluj, 1939.
8. „ „ *Universitatea „Regele Ferdinand I" din Cluj şi Dictatul de la Viena*, în „România nouă", XII, nr. 3, 1944.
9. „ „ *Amintiri despre oameni pe care i-am cunoscut*, Ed. Dacia, 1974.
10. „ „ *Pentru o pedagogie românească*, E D.P., 1977.
11. Neagoe, Stelian, *Viaţa universitară clujeană interbelică*, Vol. I, Ed. Dacia, 1980.
12. Pscu, Şt. *Universitatea „Babeş-Bolyai" din Cluj*, Ed. Dacia, 1972.
13. Puşcariu, Sextil, *Memorii*, Ed. Minerva, Bucureşti, 1978.
14. XXX, *Serbările pentru inaugurarea Universităţii din Cluj*, Bucureşti, 1920.

Ştiinţa de carte în judeţul Olt înainte de Revoluţia lui Tudor Vladimirescu (1821)

Prof. ARITINA BĂRBULESCU
Şcoala generală Comani, oraşul Drăgăneşti—Olt
jud. Olt

CREŞTEREA PRODUCŢIEI DE CEREALE, dezvoltarea schimbului de mărfuri a relaţiilor dintre oraş şi sat etc. au dus la creşterea interesului pentru ştiinţa de carte. În schimburile lor, orăşenii, ca şi locuitorii de la sate, aveau nevoie de un instrument comun pe care să-l folosească între ei şi de aici interesul pentru cunoaşterea scrisului în limba română.

Documentele ne arată că pe teritoriul judeţului Olt au existat scriitori de documente, copişti de manuscrise, grămătici, în secolele XVI—XVII. Din secolul al XVI-lea este cunoscut ca scriitor de documente un anume Vlad din Hotărani[1].

Un interesant centru de copişti de manuscrise a existat la mănăstirea Brîncoveni. Aici, pe la sfîrşitul secolului al XVII-lea se îndeletnicea cu meşteşugul scrierii în limba română Nicolae monahul. În anul 1691, el scrie, în româneşte „Viaţa patriarhului Nifon", o carte de 174 file. Într-o însemnare făcută pe acest manuscris el menţionează: „...muncit-am de o am scris eu, mult păcătosul ... Nicolae dentru svînta mănăstire Brîncoveni". Precizează, de asemenea, că a scris această carte din porunca arhimandritului Paisie, ce-a fost egumen la mănăstirea Bistriţa „iar acum ... se află năstavnic la svînta mănăstire ... Hurezii".

În însemnarea sa copistul arată că a scris după un exemplar pe care îl tradusese din slavoneşte stareţul Ananie[2]

Din aceste însemnări rezultă, pe de o parte, că el depindea de stareţul mănăstirii Hurezi, care avea atributul de năstavnic, era deci învăţător, ocupîndu-se cu predarea de învăţături în limbile română şi slavonă, pe de altă parte, că înaintea lui fuseseră alţii care se preocupaseră de traduceri în limba română.

Acelaşi copist scrie la mănăstirea Brîncoveni un „*Molitfehnic slavo-român*,"[3] din porunca aceluiaşi năstavnic de la Hurezi. Această carte ne face dovada că Nicolae monahul cunoştea bine atît limba română cît şi slavona.

[1] Gheorghe Pârnuţă, *Istoria învăţămîntului şi gîndirea pedagogică din Ţara Românească*, secolele XVII—XIX, Editura didactică şi pedagogică, Bucureşti, 1971, pag. 31.

[2] Gabriel Strempel *Copişti de manuscrise româneşti pînă la 1800*, volumul I, Bucureşti, Editura Academiei R.P.R., 1959, pag. 168.

[3] *Idem*, pag. 169.

Către sfîrșitul secolului, copistul scrie un miscelaneu care cuprindea: „Vămile văzduhului", și „Cuvinte ale sfinților părinți"[4].

Felul cum se adresează în Predoslavia către cititori ne arată că acest copist avea un scris format, cu un bagaj bogat de cuvinte, era deci un om trecut printr-o școală. Socotim că el a învățat carte la școala de pe lîngă mănăstirea Hurezi, la Paisie, pe care îl numește năstavnic, adică învățător[5].

O dovadă că învățase carte avem și de la un tînăr din satul Bobești anume Mihai. El menționează că și-a primit învățătura de carte la mănăstirea Bistrița[6], în secolul al XVII-lea. Venit în satul său el se va fi ocupat să dea învățătură de carte și altora, de aceea se intitula și grămătic.

Învățătură de carte aveau și hotarnicii. Prin răvașe domnești aceștia erau chemați să facă hotărnicii, stabilind, după hrisoave, pînă unde se întindeau marginile unei moșii. Ei trebuiau să cunoască limba actelor vechi (slavona și româna) să aibă și ceva cunoștințe de matematică. Iată cîteva nume de hotarnici din acest județ, menționate în diversele documente: Neagomir din Cacaleți, Dan din Apele Vii, Ioan din Gioroc, Gheorghe lăutarul din Puțuri, Gherghina din Pîrșcov, Stoica din Leu, Iacov din Popînzălești etc[7].

În secolul al XVIII-lea interesul pentru învățătura de carte este în creștere. Acum sînt cunoscute unele școli ai căror dascăli sînt prevăzuți în bugetul statului. Documentele amintesc acum de școli ca cele de la Slatina, Caracal, Cojești etc. din cuprinsul județului Olt.

Școala din Slatina apare pentru prima dată în bugetul din anul 1741, fiind prevăzută cu un dascăl slavonesc plătit cu 3 taleri pe lună, la fel ca cei de la Tîrgoviște, Rîmnic și Cîmpulung[8].

Școala din Slatina, probabil tot cu dascăl slavonesc, este amintită și în anii 1759[9] și 1763[10]. Ea fusese deschisă pe lîngă biserica Maica Precista de către ctitorii ei[11]. În cartea domnească din 28 iunie 1775 prin care se acordau unele venituri acestei biserici se menționează că ele au fost date și pentru „un dascăl pentru învățătura copiilor"[12] Școala exista deci și în 1775.

În bugetul școlilor din anul 1780 dascălul școlilor din Slatina este prevăzut cu un salariu de 5 taleri pe lună, la fel ca și ceilalți din județele muntene și oltene. De data aceasta se menționa că școala are „dascăl rumânesc"[13].

La 1872 Ionașcu cupețu din Slatina ridica biserică cu chilii pentru școală, înzestrînd-o cu moșii. De acum școala ca și biserica vor purta numele acestui donator[14].

Școală cu dascăl românesc funcționa în anul 1780 și la **Caracal**. Aceasta școală este amintită și în actul de danie pe care Constantin Filipescu bi vel vistier îl face pentru locuitorii orașului la 14 mai 1793. În document se precizează că moșia Caracalului ce i-a fost hărăzită prin hrisovul lui Mihai Vodă Șuțu, să fie făcută danie orășenilor și bisericii domnești de acolo „unde să ție școală pentru învățătura copiilor și plata dascălului să o dea de la oraș"[15].

Referindu-se la învățămîntul din mediul rural, amintim școala de la **Cojești**. Această școală apare în documentele din 31 august 1798[16] și 25 septembrie 1798 prin care Ruxandrei Hangerli, proprietara moșiei Cojești, i se acordă anumite scutiri de dări și venituri, precizînd că aici este și biserică „de piatră" și unde „luminăția sa" a întocmit „și școală. de învățătura și luminarea copiilor care urmează la școala fără plată"[17].

Tot în mediul rural din județul Olt este de menționat școala de la **Ostroveni** a dascălului Ioan Rusu. De la el a rămas „Pomelnicu satului Nedeia" de 31 file, scris la 20 septembrie 1793. Pe prima filă a acestui pomelnic, dascălul ține să amintească de numele domnitorului țării și al episcopului. „Scrisu-s-au în zilele prealuminatului și preaînălțatului domn Io Alexandru Constantin Moruzi voievod cu blagoslovenia preasfinției sale iubitorului de Dumnezeu chiru chir Nictarie, episcopul Rîmnicului, 1793. S-au scris acest pomelnic de dascălul Ioan Rusu în satul Ostroveni 1793 septembrie 20"[18].

În primele două decenii ale secolului al XIX-lea, Școala Ionașcu din Slatina este în progres. Ea se impune atenției istoriei învățămîntului românesc, fiind printre puținele instituții de acest fel care au funcționat aproape fără întrerupere. Înzestrată cu moșii, vii, mori de către binefăcătorul ei ctitor, școala a avut posibilitatea să fie încadrată cu dascăli vestiți și să funcționeze cu un număr mare de copii.

Din raportul șetrarului Constantin Filipescu din 10 februarie 1803 asupra cercetării făcute în urma jalbei trimisă domnitorului de către Neaga, soția lui Ionașcu, se menționează că Ionașcu a zidit biserica cu zid îm-

[4] *Ibidem* pag. 5.
[5] *Istoria pedagogiei*, coordonator Ștefan Bârsănescu, București, Editura Didactică și Pedagogică, 1968, pag. 54.
[6] P. P. Panaitescu, *Cultura feudală, în, Viața feudală în Țara Românească și Moldova* (secolul XIV–XVII), București, Editura Științifică 1957, pag. 507.
[7] Gheorghe Pârnuță, *Contribuții la cunoașterea începuturilor învățămîntului sătesc din Țara Românească*, în *Din istoria pedagogiei românești* vol. II, București, Editura Didactică și Pedagogică, 1966, pag. 80.
[8] *Arhivele statului*, București, Ms. 139, f. 175
[9] Gheorghe Rășcanu, *Istoricul învățămîntului particular din România*, București, 1906, pag. 43.
[10] V. A. Urechia, *Istoria școalelor*, tom. I, București, pag. 30.
[11] Gheorghe Poboran, *Istoria orașului Slatina* ediția a II-a, Slatina, 1908, pag. 374.
[12] *Ibidem*, pag. 352.
[13] *Arhivele Statului*, București, Ms. 7, f. 201.
[14] Gheorghe Pârnuță. Op. cit., pag. 131
[15] *Arhivele Statului*, București, Ms. 143, f. 166v – 167
[16] *Idem*, Ms. 39, f. 72
[17] *Idem*, Ms. 40, f. 151v.
[18] Gabriel Strempel, Op. cit., pag. 205

prejur și odăi „făcînd bun așezămînt sufletesc" de „a se afla dascăl nelimpsit", cu simbrie din venitul bisericii ca „să învețe copiii fără plată".

Domnitorul ceruse lui Constantin Filipescu să cerceteze dacă la Slatina funcționa școala la acea dată, dacă erau dascăli și dacă copiii învățau gratuit. Deplasîndu-se la fața locului șetrarul precizează că „acum se află 3 dascăli", un călugăr grec ce „paradosește mothima", altul „iarăși grec învățînd feciori de boieri și alții" și „altul dascăl rumânescu" ce „învață copiii orășenilor"[19].

În raport se arăta, de asemenea, că acești 3 dascăli primesc „îndestulată simbrie" și „tain, mîncari și lemne de foc", prin grija soției ctitorului.

Șetrarul Constantin Filipescu a cercetat și starea viei lăsată de ctitor pentru școală și biserică și constata că erau 18 pogoane, încheie raportul subliniind această „facere de bine" a ctitorului „la atîția copii", ce se află la „aceste 3 școli"[20].

În raport nu se arăta numărul de copii care urmau la această școală. În anul 1808, epitropii arătau că „școala merge cu sporire" și că era urmată de 100 de copii, care învățau grecește și rumânește. Pentru plata dascălilor ei solicită pentru școală și venitul bîlciurilor din județ. Domnul aprobă această cerere.

Școala era în atenția autorităților. În 1813 domnitorul aprobă materialul necesar pentru repararea chiliilor ei, întărind, în același timp, dreptul ce avea școala la 16 scutelnici. În acest an școala Ionașcu era frecventată de 80 de ucenici.

Epitropi ai școlii au fost 2 susținători ai învățămîntului: Vel vornicul Radu Golescu, cunoscut în istoria culturii românești prin înființarea unei școli la moșia sa din Golești — Mușcel care se va redeschide într-o formă superioară sub fiul său Constantin (Dinicu), avînd ca profesor pe vestitul dascăl și revoluționar transilvănean Aaron Florian și vel banul Constantin Filipescu. Acum, în 1813, cei 2 epitropi au numit ca îngrijitor al școlii pe medelnicerul Nicolae Gigîrtu. În anafora către domn cei 2 boieri epitropi arată că acum școala are 2 dascăli „unul elinesc și altul rumânesc"[21], subliniind că ajutorul ce se face școlii este „o mare facere de bine", școala fiind „mult trebuincioasă", pentru „obștea norodului"[22].

La 1817 școala Ionașcu trece în îngrijirea episcopului de Argeș, ca și cele de la Pitești și Curtea de Argeș. În 1818 este ales conducător al școlii Constantin Isvoianu. Acum în bugetul ei școala avea prevăzuți 3 dascăli[23].

O analiză a celor de mai sus ne arată că, pe bază de mărturii documentare, în județul Olt știința de carte are începuturi îndepărtate, că, mai ales din secolului al XVII-lea, s-a manifestat interesul pentru învățătura de carte în limba română.

Din secolul al XVIII-lea avem în județul Olt o școală domnească, mai întîi de învățătură slavonească, iar apoi românească. Către sfîrșitul secolului al XVIII-lea și în primele două decenii ale secolului al XIX-lea școala din Slatina ajunge la o stare înfloritoare datorită, pe de o parte, veniturilor sale lăsate de ctitorul Ionașcu, pe de altă parte, prin epitropii, care s-au îngrijit de organizarea și dezvoltarea ei.

În testamentul lăsat de Ionașcu cupețul, mort la 1800, se preciza ca din averea rămasă de la el să se facă două școli, un spital și două cișmele. Documentul din 10 februarie 1803 precizează că în Slatina existau 3 școli: una pentru limba grecească, alta pentru cea latinească și a treia pentru limba română.

După cum rezultă din textul documentului primele două școli erau rezervate fiilor de nobili, deci școala avea un caracter de clasă. Cea de-a treia, cu dascăl românesc, avea porțile mai larg deschise. După cum am văzut, în document se scrie că aici urmau la învățătură copiii orășenilor și probabil și ai locuitorilor țărani de prin împrejurimi.

Învățătura de carte pătrunsese și în mediul sătesc. Școala de la Cojești este rezultatul unei inițiative particulare — școala înființată pe moșie. Astfel de școli au existat și în alte județe ale țării (Ilfov, Dîmbovița etc.).

În ceea ce privește școala de la Ostroveni, socotim că ea luase ființă din necesități locale, dascălul fiind angajat și plătit de către săteni.

În privința conținutului învățămîntului socotim că, în general, aceste școli au fost de nivel elementar.

Gheorghe Poboran precizează că la școala din Slatina cei doi dascăli greci predau unul greaca, iar celălalt latina. Din document nu rezultă acest lucru. În această situație nu este exclus ca la Slatina să fi existat o școală asemănătoare celei care a funcționat la Tîrgoviște la mijlocul secolului al XVII-lea — școala greacă și latină[24]. La școala românească de la Slatina și cea de la Caracal se vor fi predat învățături elementare de citit, scris și ceva socotit (cele patru lucrări ale aritmeticii).

În nici un material nu se arată ce cărți s-au folosit în școlile din Olt în această perioadă. Presupunem că și aici, cel puțin pentru învățăturile în limba română, s-au întrebuințat cărțile destinate ca manuale din această perioadă, unele tipărite aici, altele în Transilvania.

Dintre cărțile tipărite în Țara Românească și destinate ca lucrări didactice amintim: *„Întîia învățătură pentru tineri"*, tipărită la

[19] *Arhivele Statului*, București, Ms. 45, f. 210
[20] V. A. Urechia, *Istoria Românilor*, seria 1800—1830, tom. IX, București, 1896, pag. 398
[21] *Arhivele Statului*, București, Ms. 76, f. 345.
[22] *Idem*, f. 304; vezi și V.A. Urechia, *Istoria școalelor*, vol. IV, pag. 184.
[23] Gheorghe Poboran, *op. cit.*, pag. 385.
[24] Ștefan Bârsănescu, *Schola greaca e latina, de la Tîrgoviște*, în *Istoria pedagogiei*, vol. II, București, 1966, pag. 191 și următoarele.

Rîmnic în anul 1726, în limbile slavonă şi română. Tot la Rîmnic, în 1749, s-au tipărit: „Bucoavna pentru învăţătura prunciloR".

Pentru limba slavonă se tipărise, la Rîmnic, în 1755, o gramatică, iar în limba română a apărut cunoscuta gramatică a lui Ienăchiţă Văcărescu, în două ediţii: una la Rîmnic şi alta la Viena, amîndouă în acelaşi an (1787).

Dintre gramaticile româneşti, cunoscute în această perioadă, amintim pe cea a lui Eustatie Braşoveanu din 1757, a lui Micu şi Şincai (Viena 1780), a lui Radu Tempea (Sibiu 1797) etc.

Dintre multele cărţi tipărite pentru uzul şcolilor amintim: *Bucuoavna* (Blaj, 1777), *Bucovar* (Viena ,1777), *Ducere de mînă către cinste* (Viena, 1777), *Abecedar* (Blaj, 1783), *Abecedar* (Sibiu, 1783), *Bucoavnă* (Sibiu, 1788) etc. [25], precum şi cărţi care cuprindeau cunoştinţe folositoare, ca, de pildă, *Economia stupilor* scoasă de Ioan Pioariu-Molnar în 1785 şi cărţi de ştiinţă. Este de amintit *Înştiinţarea Societăţii Filozofeşti* din Ardeal, tipărită la Sibiu în 1795 şi răspîndită în Ţara Românească. Ea cuprindea prospectul unei biblioteci de cărţi româneşti ce urmau să apară de două ori pe săptămînă, în fascicole de două coli[26].

De notat interesul stîrnit de această Înştiinţare în Ţara Românească. Într-o circulară adresată protopopului judeţului Olt, la 20 mai 1795, Dosoftei, mitropolitul Ţării Româneşti, precizează printre altele că „... *oameni procopsiţi din neamul rumânesc ai Ţării Ardealului, învăţaţi în ştiinţe filozoficeşti au tipărit în limba română cărţi de geografie, de fizică, de filosofie*". Înaltul ierarh cere protopopului să-i înştiinţeze pe preoţi şi mireni despre aceste cărţi subliniind că ele „*împodobesc pre cei ce învaţă*". Le cere să se aboneze la ele, dînd înainte 15 florinţi, urmînd a primi săptămînal cîte două coli din aceste cărţi[27].

[25] *Bibliografia Românească veche*, tom II, Bucureşti, 1901, pag. 219 şi următoarele
[26] *Ibidem*, pag. 376
[27] *Arhivele Statului*, Bucureşti, Ms. 141, f. 58v.

Victoria C. Petrescu (1903 — 1983)

PROFESOR EMERIT, DR. VICTORIA C. PETRESCU, personalitate marcantă a pedagogiei româneşti, a plecat pentru totdeauna dintre noi. Un suflet mare, o minte de lumină, în zborul gîndului înalt şi în truda faptei, a trecut de hotarele vieţii. Niciodată nu ne vom mai întîlni cu marea sa noblеţe spirituală, cu aleasa sa cultură, imensa sa apropiere sufletească faţă de oameni.

Exponentă a învăţămîntului şi pedagogiei româneşti din perioada dintre cele două războaie mondiale, lucrările prof. dr. Victoria C. Petrescu au ilustrat îndeosebi domeniile de studiu privind individualitatea elevului, orientarea şcolară şi profesională, educaţia preşcolarului.

Prof. dr. Victoria C. Petrescu, sora profesorului I.C. Petrescu, reprezentant de seamă al pedagogiei româneşti interbelice — a desfăşurat o valoroasă activitate privind dezvoltarea şi îndrumarea învăţămîntului nostru preşcolar, ca profesoară de pedagogie la Şcoala normală din Ploieşti (1926—1929) şi la mai multe şcoli din Bucureşti, ca inspector general în Ministerul Educaţiei (1938—1944) şi ca preşedintă a Asociaţiei pedagogice a învăţătoarelor de grădini de copii din România (1933—1944) şi conducătoare a revistei „Copilul" (1933—1944) editată de această Asociaţie), în calitate de conducătoare a cursurilor de perfecţionare a învăţătoarelor de copii mici din ţară (1935—1939); colaboratoare la elaborarea programelor analitice pentru învăţămîntul normal şi a manualelor de curs primar (1938—1943).

Prof. dr. Victoria C. Petrescu a susţinut o intensă activitate publicistică în reviste ca „Revista Generală a Învăţămîntului", „Şcoala şi viaţa", „Muzeelul nostru", „Graiul Dîmboviţei", „Revista de pedagogie", „Gazeta Învăţămîntului", „Colocvii", „Contemporanul" ş.a. şi a dus o largă activitate de propagandă pedagogică, ţinînd conferinţe în cadrul Institutului pedagogic român (1936—1937), Seminarului Umanist Român (1942), Casele Personalului Didactic etc. De asemenea, a participat la congrese naţionale şi internaţionale de pedagogie şi filosofie.

Prof. Victoria C. Petrescu a dus şi o amplă activitate de traducere în limba română a unor lucrări de seamă din pedagogia modernă şi contemporană ca: E. Dürkheim — Evoluţia pedagogiei în Franţa (1972); E. Planchard — Cercetarea în pedagogie (1972) şi Introducere în pedagogie (1976); Ed. Claparéde — Psihologia copilului şi pedagogia experimentală (1975); H. Vallon — Evoluţia psihologică a copilului (1975); J.Fr. Herbart — Prelegeri pedagogice (1976); J.H. Pestalozzi — Cum îşi învaţă Gertruda copiii (1977); Ellen Key — Secolul copilului (1978); R. Cousinet — Educaţia nouă (1978); G. Mialaret — Introducere în pedagogie (1981) ş.a.

Asemenea Meşterului Manole, reînnoind prin veacuri sensul adînc al unui mit şi pecetluind un destin, prof. Victoria C. Petrescu şi-a pus propria sa viaţă la temelia unei zidiri de eternă dăinuire: propăşirea învăţămîntului şi pedagogiei româneşti.

ION ORGHIDAN

BIBLIOTECA „ASTRA"
SIBIU

CAMIL MUREŞANU

LA GRANDE UNION Du 1er Decembre 1918

L'aspiration vers l'unité nationale a représenté, le long des siècles un élément spirituel constant de la nation roumaine. L'auteur met en évidence le fait que la voie qui a abouti à la Grande Union du 1er décembre 1918 a été le résultat d'une évolution historique parsemée d'innombrables combats et sacrifices.

Le parachèvement de l'Etat national roumain a également été le résultat de deux formes de lutte: la guerre de libération de 1916—1918 et le mouvement révolutionnaire de la dernière période de l'année 1918, couronnés par l'acte historique de la ville d'Alba Iulia du 1er décembre 1918. Un rôle important dans la prise de conscience nationale des larges masses populaires incombe à l'intellectualité, dans les rangs de laquelle ont sans cesse combattu les instituteurs et les professeurs.

LAZĂR VLĂSCEANU

The Qualitative Development of Education in Connection with the Economic and Social Demands of Progress

In order to analyse the process of functioning of the education, two problems must be correlated. The first es related to the determination of the integrated planning specific character issued from to teaching programme reference to the educational macro-economic planning demands. The second problem has in view how to define the instructive stands under the shape of the appreciative criteria about the educational process quality.

The author considers that the correlation of these two problems leads to drawing up regarding the internal dynamics of the educational process.

ION T. RADU

Le projet de l'activite didactique

Dans cette étude sont analysés les principaux problèmes ayant trait au projet de l'activité didactique étayé sur des objectifs pédagogiques. On présente un algorythme du projet didactique et du contenu de chaque opération qui doit être effectuée: l'identification des objectifs pédagogiques concrets, la détermination exacte du contenuu de l'instruction, des moyens d'enseignement utilisés, les modalités d'évaluation des résultats et du processus.

L'accent est mis sur la programmation des stratégies de travail destinées à assurer la réalisation des objectifs.

EDUCATOARE, ÎNVĂŢĂTORI, PROFESORI!

A început abonarea la publicaţii pe anul 1984. Pentru a vă asigura colecţia completă a Revistei de pedagogie pe anul următor, abonaţi-vă pe o perioadă de un an sau şase luni. Costul unui exemplar este de lei 6.

Abonamentele se fac prin factorii poştali sau oficiile poştale.

În curînd

Veţi găsi la chioşcurile de difuzare a presei ALMANAHUL PĂRINŢILOR '84 conţinînd un bogat şi variat material educativ, informativ, literar, ştiinţific.

Tiparul executat sub comanda nr. 31990 la Combinatul poligrafic „Casa Scînteii"

Sommaire–Contents–Содержание 11/1983

C. Mureşanu — La Grande Union du 1er Décembre 1918— acte historique décisif dans le développement de notre nation ● I. T. Radu — La conception des processus d'instruction-enseignement ● L. Vlăsceanu — Le développement qualitatif de l'enseignement en relation avec les exigences du progrès économique et social ● I. Drăgan — Le rôle des intérêts scientifiques dans l'accroissement de l'efficience de l'enseignement dans le cadre des disciplines fondame tales ● A. Gugiuman — L'état de préparnatio cognitive, le diagnostic et sa valeur pédagogique ● A. Stoica, V. Vasilache — Le développement de la créativité des élèves par les leçons de physique ● F. Georgescu, I. Arsovi— La démarche psycho-sociale de la cristallisation de l'image de soi-même chez les adolescents ● E. Soroceanu — L'utilisation des méthodes actives participatives dans les classes de langue roumaine ● N. Costea. A. Costea — Recherches concernant l'intégration de l'enfant âgé de 6 ans dans la vie scolaire ● V. Creţu — L'utilisation d s moyens visuelles statiques dans les classes I—IV dans l'édude des notions de nature et de géographie ● V. Muresan, M. Casap — Les jeux didactiques — moyen efficace dans la formation d s mécanismes arithmétiques ● S. Selagea — Le rôle déterminant de l'école villageoise dans l'acheminement des élèves vers les proffessions agricoles ● L. Mihuţ, M. Mireşan — L'éducation patriotique des élèves par l'étude de la littérature ● I. Vicsai — Le guidage de l'activité de recherche des élènes dans le domaine de l'histoire ● D. Radu — Une modalité d'évalution de l'activité trimestrielle. A. Cazacu — L'esprit révolutionnaire — élément permanent de l'activité politique et éducative ● T. Gal — Onisifor Ghibu — un fervent militant pour l'union de la Transylvanie avec la Roumanie et protagoniste de l'histoire de l'Université „Dacia superioare" de Cluj ● A. Bărbulescu — Les lettrés district d'Olt avant la révolution de Tudor Vladimirescu. *Livres — Idees*

C. Mureşan — The great union of Decémber the 1st 1918 — a decisive historical deed for the develoment of our nation ● I. T. Radu — Teaching learning process conceiving ● L. Vlăsceanu — Education qualitative delopment from the economic and social progress demands point of view ● I. Drăgan — The scientific interests role in increasing the efficiency of studying the fundamental disciplines ● A. Gugiuman — The cognitive preparation state — Pts diagnosis and pedagogica ivalue. Some references for the study of chemisty in particular ● A. Stoica, V. Vasilacke — Pupils' creative capacity development during the physics lessons ● F. Georgescu, I. Arsovici — The psycho-social approach in crystallizing tunagers own person image ● E. Soroceanu — How to use the active-participating methods during the Romanian language lessons ● N. and A. Costea — A study regarding the 6 years old child's integration into the life at school ● V. Creţu — The use of the static and visual means at the level of elementary school — in studying the notions of nature and geography ● V. Mureşan, M. Casap — The didactic games as an efficient element in forming arithmetical skills ● S. Selagea — Schools in the country side decisive role in quiding the pupils towards agricultural professions ● L. Mihuţ, V. Miresan — Pupils' patriotic education starting from the study of literature ● I. Vicsai — How to guide pupils research activity during the history lessons ● D. Radu — A Modality in estimating the activity during a three months of school period ● A. Cazacu — The revolutionary spirit permanence of the political and education activity ● T. Gal — Onisifor Ghibu — an ardent militant for the Union of Transylvania and Romania and a protagonist of the history of „The Superior Dacia" ● A. Bărbulescu — The literates of the Olt department befose Tudor Vladimirescu s revolution ● *Books — Ideas*

Камил Мурешану, Великое соединение от 1 Декабря 1918 г. — важный исторический акт в развитии нашей нации ● И. Раду, Создание процессов инструкции-обучения ● Л. Влэсчану, Качественное развитие образования в отношении с требованиями экономического-социального процесса ● И. Дрэган, Роль научных интересов в повышении эффективности обучения основных дисциплин ● А. Гуджуман, Положение когнитивной подготовки: диагноз и его педагогическая ценность ● А. Стойка, В. Василаке, Развитие творчества учеников способом уроков физики ● Ф. Джеорджеску, И. Арсович, Психосоциальный демарш кристаллизации изображения о себе у подростков ● Г. Михай, Корреляция результаты обучения-социальная интеграция ● Е. Сорочану, Использование активно-участенных методов на уроки румынского языка ● Н. Костя, Исследования по интеграции шестилетнего ребёнка в школьную жизнь ● В. Крецу, Использование зрительных статических средств в I—IV-ых классах в изучении естествознания и географии ● В. Мурешан, М. Касап, Дидактическая игра-эффективный способ формирования арифметических навыков ● С. Селаджа., Решительный роль сельской школы в направлении учащихся к аграрным профессиям ● Л. Михуц, М. Мурешан, Патриотическое воспитание учащихся через изучение литературы ● Н. Змэу, Способы тренирования соколов родины в технико-применительных деятельностях ● И. Виксай, Руководство исследовательской деятельности учеников по истории ● Д. Раду, Способ оцениваниь трёхмесячной деятельности ● Т. Гал,Онисифор Гибу-усердный борец за соединениеТрансилвании с Румынией ● А. Бэрбулеску, Грамотность в уезде Олт до революции Тудора Владимиреску ● А. Казаку, Революционный дух-постоянность политико-воспитательной деятельности ● Книги—Идеи

revista de PEDAGOGIE

12

decembrie 1983

anul XXXIII

MINISTERUL EDUCAȚIEI ȘI ÎNVĂȚĂMÎNTULUI

DIN CUPRINS:

- *Școala și înfăptuirea Marii Uniri*
- *Politehnizarea și policalificarea — condiții ale integrării eficiente a specialiștilor în producție*
- *Valoarea aplicativă a testelor de cunoștințe*
- *Etosul socialist și modelarea comportamentală*
- *Educarea școlarului mic în spirit patriotic, revoluționar*
- *Formarea deprinderilor de muncă în condiții de producție*
- *Tehnologii noi de organizare și desfășurare a activității didactice*

revista de
PEDAGOGIE

EDITATĂ
DE MINISTERUL
EDUCAȚIEI
ȘI ÎNVĂȚĂMÎNTULUI

Nr. 12/1983

COLECTIVUL
DE REDACȚIE

Prof. dr. ANTON VASILESCU

Prof. RODICA GÎRLEANU COSTEA
Prof. SILVIA DIMA
Prof. ANA GABRIELA NEGULESCU
Prof. FLORICA POPESCU

Odată cu tradiționalul
LA MULȚI ANI!,

redacția „Revistei de pedagogie" urează cititorilor săi, cu ocazia zilei de 1 ianuarie 1984, un An Nou fericit, plin de satisfacții și realizări.

ADRESA REDACȚIEI:
Piața Scînteii nr. 1, et. 9
București, sector 1
Cod 71341
Telefon: 17 50 80; 17 60 10
interioare: 12 86, 20 09, 26 40

Sumar

VASILE POPEANGĂ — Școala și înfăptuirea Marii Uniri 1
CONSTANTIN BĂLĂ — Politehnizarea și policalificarea — condiții ale integrării eficiente a specialiștilor în producție 4

CERCETAREA PEDAGOGICĂ ȘI PERFECȚIONAREA ÎNVĂȚĂMÎNTULUI

MAGDA DUMITRESCU, C. DRAGOMIRESCU — Valoarea aplicativă a testelor de cunoștințe 8
PAVEL POPESCU — Orientarea valorică a personalității cadrelor didactice 12
GH.A. MIHAI — Corelația situației la învățătură cu integrarea socială 15

EXPERIENȚA ÎNAINTATĂ A ȘCOLII

ALEXANDRU TÓTHARSÁNY — Metode eficiente în însușirea limbii române în grădinițele și școlile primare cu predarea în limbile naționalităților conlocuitoare 21
IOANA TOMA — Eficiența lecției în învățămîntul liceal seral prin proiectarea instruirii 23

EDUCAȚIA PATRIOTICĂ, REVOLUȚIONARĂ A TINERETULUI ȘCOLAR

MARIN CĂLIN — Etosul socialist și modelarea comportamentală 27
IULIU FERENCZI, TEODOR PODAR — Relația dintre „este" și „trebuie" în formarea conștiinței morale a elevilor 30
MARIA DORINA-PAȘCA — Educarea școlarului mic în spirit patriotic-revoluționar 33

PEDAGOGIA PREGĂTIRII FORȚEI DE MUNCĂ

CONSTANTIN IGNAT — Formarea deprinderilor de muncă în condiții de producție 36
TIBERIU ALEXANDRU — Lucrările agricole organizate pe lotul școlar în vederea pregătirii elevilor pentru agricultură 38
FELICIA TIMOFTE — Contribuția vizitelor în unitățile productive la educarea pentru muncă a preșcolarilor 41
NICOLAE ZMĂU — Modalități de antrenare a șoimilor patriei în activitățile tehnico-aplicative 43

DEZBATERE

MIHAIL OPRESCU — Propuneri și constatări în scopul ridicării eficienței procesului de perfecționare 45

PUNCTE DE VEDERE

MIRON IONESCU — Tehnologii noi de organizare și desfășurare a activității didactice 49

VIAȚA ȘTIINȚIFICĂ PEDAGOGICĂ

ACULIN CAZACU — Eficiența — cerință majoră a educației materialist științifice 53
ANA NEGULESCU — Omagierea profesorului Onisifor Ghibu.... 53
N. ANA — Pentru o nouă calitate în învățarea matematicii.... 56
ANA GABRIELA GHEȚEA — Noi orizonturi ale limbii și literaturii române în învățămîntul liceal 57
SILVIA DIMA ȘI ELVIRA CREȚU — Liceul pedagogic — centru metodologic 58

CĂRȚI — IDEI

GHEORGHE ALEXANDRU — Prietenii noștri de la catedră 7
CONSTANȚA ȘORIK — Părinți, profesori, elevi 26
TULIU RACOTĂ — Școala și slujitorii ei în micromonografia „Sighișoara" 33
ION ORGHIDAN — Etosul formativ al modelelor 35

SUMARUL REVISTEI DE PEDAGOGIE PE ANUL 1983

BIBLIOTECA „ASTRA"
SIBIU

„Crearea statului național unitar, cu șase decenii și jumătate în urmă, a constituit o strălucită victorie istorică a luptei eroice, îndelungate a maselor populare pentru făurirea națiunii române, a marcat împlinirea visului secular al tuturor românilor de a trăi uniți în granițele aceleiași țări, într-un stat unic, liber și independent.

Sărbătorind mărețul eveniment, ne îndreptăm gîndurile cu profundă recunoștință spre marii noștri înaintași, spre toți acei care, cu nestinsă dragoste de țară și popor, au luptat și s-au jertfit pentru mărețele idealuri ale Unirii, pentru unitatea, libertatea și demnitatea patriei noastre scumpe. În aceste clipe solemne, aducem un vibrant omagiu patrioților, revoluționarilor, tuturor forțelor progresiste care au luptat cu înflăcărare pentru idealurile unității naționale, întregului popor român din voința și prin acțiunea căruia s-a realizat năzuința dintotdeauna a românilor!"

NICOLAE CEAUȘESCU

(Din Expunerea la Adunarea Festivă consacrată sărbătoririi a 65 de ani de la făurirea statului național unitar român)

Școala și înfăptuirea Marii Uniri

VASILE POPEANGĂ

În devenirea istorică a comunității românești, **școala a fost un factor activ de progres și cultură, dar și de continuitate istorică a generațiilor. Prin intermediul limbii și al valorilor naționale, școala a modelat profilul generațiilor, le-a format mentalitățile și le-a integrat în modul specific de simțire și gîndire al comunității românești. Tînăra ființă umană cultivată prin școală și-a lărgit orizontul existenței sale prin intermediul culturii naționale și a dobîndit sentimentul identității cu cei care vorbesc aceeași limbă și au același stil de viață. Astfel, prin acte educative școala a participat la formarea conștiinței naționale a tinerei generații, cultivîndu-i atașamentul și sensibilitatea față de toți cei care vorbeau aceeași limbă și aveau o istorie comună.**

Una din constatările dureroase pe care tinerii români le-au făcut fie pe cale empirică în peregrinările lor în spațiul românesc, fie pe cale intelectuală prin intermediul școlii a fost aceea a despărțirii politice a românilor în formații statale deosebite datorită vicisitudinilor istoriei. Dacă școala a constituit în permanență o matrice în care a fost cultivată conștiința națională a tinerei generații, această instituție a cultivat și sensibilitate pentru ideea unității politice a românilor. Inițial, datorită constrîngerilor istorice determinate de marile imperii din jurul nostru, această unitate a fost deplasată în trecut spre lumea daco-romană. Dacia Felix nu era în lecțiile dascălilor din Epoca luminilor sau în cursurile corifeilor Școlii ardelene o imagine de stil, ci proiecția unui ideal pe care românii doreau să-l realizeze. Dar o asemenea idee cum era cea a realizării unei unități politice cum avuseseră odinioară românii a însuflețit spiritele și școala a devenit un cîmp fertil de cultivare a aspirațiilor de unitate națională. Cînd dascălii Școlii ardelene vorbeau cu însuflețire despre trecut, ei căutau dovezi pentru un ideal pe care voiau să-l generalizeze în conștiința publică românească și s-o înflăcăreze pentru el. România unitară își avea „originalul" în vechea Dacie. „Binele neamului românesc" pentru cărturarii iluminiști și dascălii din școlile mărunte, dar multe, ale epocii însemna, în primul rînd, libertatea națională a românilor, concepută ca un drept al firii, deci un drept natural în viața socială.

Încă din veacul al XVIII-lea școala românească s-a angajat mai activ în lupta de afirmare a drepturilor românilor ca națiune, deci ca națiune îndreptățită să-și făurească viitorul și să fie liberă. Învățătorii de la acest sfîrșit de secol și de la începutul celu

următor își afirmă demnitatea lor națională atunci cînd se autointitulează „învățător naționalnic". Manuscrisele de pedagogie păstrate în prestigioase biblioteci și arhive transilvănene — Cluj-Napoca, Sibiu, Blaj, Arad etc. — au un capitol de metodică intitulat „învățătorul naționalnic". Un asemenea învățător era preocupat de educarea tinerei generații în spiritul limbii, istoriei și valorilor naționale. În cursurile lor, educatorii vorbeau de unitatea românilor și militau pentru unirea lor politică. În asemenea școli au fost formați zecile de mii de țărani transilvăneni din piepturile cărora au izbucnit în 1848 la Blaj strigătul „Vrem să ne unim cu Țara".

Imaginea unitară a românilor și a pămîntului românesc se întîlnește într-un număr impresionant de cursuri și manuale utilizate în secolul trecut în școlile transilvănene. În manuscrisul unui manual de istorie universală utilizat în anii 1850—1853 în Școala din Scheii Brașovului se afirma că „acelor romani ce au rămas în Dacia cea veche strănepoți sîntem noi românii ce ne aflăm astăzi în România, adică Transilvania, Țara Românească, Moldova, Bucovina și Banatul"[1]. În toată jumătatea de secol ce-a urmat, școala a format imaginea unei țări unitare, care trebuia întregită și pe plan politic.

Semnul distinctiv al individualității noastre naționale a fost limba, a cărei pierdere era urmărită de stăpînitorii de tot felul care ne-au cotropit vremelnic. Studiul limbii materne a devenit obiect fundamental în concepția pedagogică românească. G. Munteanu scria în 1865 în „A șesea programă a Gimnasiului din Brașov" că limba „este semnul distinctiv al unei națiuni, unica condiție fundamentală a naționalității". Studiul limbii române a devenit un teren de luptă pentru apărarea specificului național al școlii românești. Pedagogii transilvăneni, care au făcut din școală o instituție cu ferestre deschise spre cultura europeană, au situat la baza procesului didactic principiul concentrațiunii, considerînd că limba română e obiectul central al procesului de învățămînt. Literatura română a fost studiată în unitatea ei axiologică; valorile ei fundamentale fiind studiate cu pasiune în școlile transilvănene. Poeziile „Limba românească" de G. Sion și „Limba noastră" de Alexei Mateevici, în care G. Călinescu găsește „imagini superioare de mare poezie", se întîlnesc în numeroase manuale. La fel, opere valoroase de M. Eminescu, V. Alecsandri, G. Coșbuc, O. Goga, I. Creangă, D. Bolintineanu, Gr. Alexandrescu se întîlnesc în conținutul manualelor, dînd un vădit caracter de unitate axiologică literaturii române și constituind valori pedagogice prin intermediul cărora a fost realizată educația în spirit național a tineretului.

Dar o asemenea activitate educativă avea nevoie și de o construcție teoretică pe plan pedagogic. Această construcție a fost constituită de concepția educației naționale, elaborată prin aportul succesiv al lui Gavril Munteanu, Ion Popescu, Petre Pipoș, Virgil Onițiu, P. Șpan și Onisifor Ghibu. În special după 1876, cînd atacurile împotriva școlii românești au devenit mai violente, ideea educației naționale a constituit baza teoretică a apărării specificului național al actului educativ. Educația națională înseamnă în concepția gînditorilor transilvăneni formare umană conformă individualității specifice a națiunii; formare însă deschisă marilor valori ale umanității. În spiritul umanismului românesc nu era propovăduită discriminarea națională, ura sau desconsiderarea altor popoare, ci prețuirea contribuției lor specifice la tezaurul culturii universale. În acest spirit, O. Ghibu a definit școala ca „pepenieră de cultură națională", acordîndu-i menirea de a fi factor de formare a tinerei generații prin intermediul valorilor naționale.

Școala de pe ambele versante ale Carpaților a constituit un cîmp pedagogic unitar, a cărui unitate formativă a fost determinată de *factori multipli, aflați într-o corelație* organică. Acești factori erau limba maternă ca mijloc de comunicare pedagogică, unitatea axiologică a culturii române în spiritul căreia era modelată conștiința națională a tinerei generații, circulația intensă a literaturii didactice în ambele sensuri peste Carpați și activitatea pilduitoare a unui mare număr de educatori în școlile transilvănene și în cele din România liberă. O pleiadă impresionantă de valoroși pedagogi transilvăneni au trecut în România liberă și de acolo trimiteau acasă cărți și mesajul lor înflăcărat de realizare a unirii.

Aspirațiile de unitate națională au fost cultivate cu pasiune prin școală de generații întregi de educatori. Dar ei n-au fost numai propagatori ai unei idei, ci în momentul realizării ei, luptători gata de jertfă pentru realizarea unirii. După declanșarea ostilităților în vara anului 1914, corpul didactic transilvănean și-a intensificat lupta pentru realizarea unirii Transilvaniei cu România. Războiul crease noi condiții politice europene și oamenii școlii erau conștienți de faptul că Imperiul austro-ungar este o construcție hibridă care se va destrăma.

Forțele active ale corpului didactic transilvănean au trecut Carpații încă din anul 1914, angajîndu-se să pregătească spiritele pentru intrarea României în război cu scopul înfăptuirii unității politice a românilor. De la Sibiu au trecut Carpații O. Ghibu și V. Stoica, desfășurînd

[1] Manuscrisul 44, *Istoria universală*, a aparținut elevului Petric Alexandru. Vezi pagina 25.

peste Carpați o susținută activitate de înfăptuire a unirii. O. Ghibu a asigurat apariția ziarului *Tribuna*, care s-a bucurat și de colaborarea lui I.U. Soricu. La „Congresul românilor de peste hotare", V. Stoica a afirmat în conferința sa „Ardealul și ținuturile românești din Ungaria" că este firesc ca „cei de o limbă și un suflet să alcătuiască o unitate cît de strînsă"; deci în virtutea acestui drept e natural ca românii să-și realizeze unitatea lor politică. Ei și-au continuat lupta. În 1917, V. Stoica a plecat în Statele Unite, unde a luptat pentru cauza românească. O. Ghibu a fost un mare răscolitor de conștiințe. În 1916 scria lui Pompiliu Nistor că „ceasul cel mare a sosit!" și îl îndemna să purceadă la organizarea prizonierilor din Rusia pentru a „fi aduși în țară și puși la treabă" în slujba unirii. Alți pedagogi au trecut Carpații în anii următori: Ion Neacșa de la *Arad*, Pavel Jumanca din *Caransebeș*, Mihai Novacu din *Făgăraș*, C. Lacea, I. Blaga și N. Bogdan din *Brașov* și mulți alții. Ei au contribuit la pregătirea spiritelor pentru marele act al eliberării românilor din Transilvania și realizarea unității naționale.

În toamna anului 1918 se înregistrează o adevărată cădere de imperii. Imperiul austro-ungar se destrăma, în special, datorită condițiilor lăuntrice de închisoare a popoarelor. Învățătorii și profesorii români care se reîntorceau de pe front erau decișI să organizeze masele românești pentru realizarea unirii. În comune au fost create consilii naționale românești, care exprimau actul preluării puterii politice din mîna detentorilor de pînă atunci. În ședințele consiliilor naționale învățătorii au fost mesagerii idealurilor de libertate și autodeterminare națională. În ședința din 4 noiembrie 1918 a sfatului național din *Satulung* învățătorii N. Pană și C. Iencica au declarat că „nici un popor din lume nu poate fi stăpîn pe altul. Libertatea și drepturile firești ale unui popor nu pot fi înăbușite și suprimate"[2]. *La Brașov*, I. Cristea, Gh. Dima, A. Ciortea, Dante Gherman; *la Sibiu* I. Lupșa, I. Broșu, S. Dragomir; *la Blaj* A. Ciura, O. Prie, I. Coltor, Al. Borza, Al. Lupeanu-Melin; *la Arad* T. Botiș, S. Evuțianu; *la Alba-Iulia* Horia Teculescu, *la Caransebeș* Gh. Neamțu, I. Vuia și alții au participat la organizarea activității naționale și la alegerea delegaților pentru a participa la actul unirii.

În perioada de pregătire a Adunării de la Alba-Iulia se simțea nevoia difuzării ideilor politice în masele largi populare. Organul central al Partidului Național Român, ziarul *Românul*, fusese interzis în 1916. Reapariția lui a fost hotărîtă într-o consfătuire care a avut loc în 7 noiembrie 1918 în casa lui Ștefan Cicio-Pop. Printre colaboratorii săi activi reamintim pe V. Goldiș și profesorii I. Clopoțel, Sabin Evuțianu, Teodor Botiș și Lazar Iacob. Ei au imprimat nota de dinamism politic, democratism și umanism pe care *Românul* a avut-o în perioada de grele încercări din noiembrie 1918. Ziarul a fost un adevărat organizator și mobilizator al comunității românești în lupta pentru unire.

La Brașov a apărut în 9 noiembrie 1918 ziarul *Glasul Ardealului*, din al cărui grup redacțional făceau parte profesorii *Ilie Cristea*, D. Gherman și Gh. Dima. Învățătorii bănățeni P. Râmneanțu și P. Bizerea au editat ziarul *Opinca*, care a fost o veritabilă foaie populară cu atitudine democratică. În ziua de 1 Decembrie 1918 a apărut gazeta *Alba-Iulia*, organ al „proclamării unității naționale", a cărui responsabilitate redacțională a revenit profesorului blăjean Al. Lupeanu-Melin. Prin grija neînfricatului luptător național O. Ghibu au apărut în 1917 gazetele *Școala moldovenească*, *Ardealul* și în 24 Ianuarie 1918 *România Nouă*, care se intitula „organ de propagandă pentru unirea tuturor românilor" și care avea în redacția sa un grup de profesori: I. Mateiu, V. Harea, Atanasie Popovici. Aceste organe de presă s-au alăturat celor existente — *Drapelul*, *Telegraful român*, *Unirea*, *Biserica și școala* — și au alcătuit un admirabil instrument de pregătire a Marii Adunări Naționale de la Alba-Iulia.

Unirea de la 1 Decembrie 1918 a avut un caracter plebiscitar datorită participării a peste 100 000 de români. Între delegații aleși în cercurile electorale pentru a decide prin votul lor actul unirii Transilvaniei cu România au fost numeroși învățători și profesori. I-a revenit unui reprezentant de frunte al corpului profesoral român, V. Goldiș, să prezinte rezoluția în care era declarată unirea Transilvaniei cu România. Unirea de la Alba-Iulia a fost un act de autodeterminare, cînd românii și-au hotărît ei înșiși viitorul. Pregătirea acestui act istoric a fost realizată printr-o activitate educativă generoasă care a avut în școală principalul ei realizator. Unirea Transilvaniei cu România e un fapt de civilizație prin afirmarea dreptului inalienabil al popoarelor la autodeterminare. Mișcarea națională a românilor din Transilvania n-a îmbrăcat forme de exclusivism național, iar în rezoluție se afirma principiul recunoașterii drepturilor democratice ale naționalităților din noul stat. Angajată secole de-a rîndul în procesul de făurire a conștiinței naționale a generațiilor și de afirmare a idealului de unitate națională, școala a fost un factor făuritor de istorie. Marea Unire de la 1 Decembrie 1918 a fost și o încununare a operei educative a școlii.

[2] Muzeul Primei Școli Românești din Scheii Brașovului, fondul Gh. Dragoș.

Politehnizarea şi policalificarea — condiţii ale integrării eficiente a specialiştilor în producţie

Prof. univ. dr. ing. CONSTANTIN BĂLĂ
prorector al Institutului Politehnic din Bucureşti

ÎNVĂŢĂMÎNTUL SUPERIOR DIN ŢARA NOASTRĂ se călăuzeşte după concepţia revoluţionară elaborată de partidul nostru, de secretarul general al partidului, tovarăşul NICOLAE CEAUŞESCU. Potrivit acestei concepţii, învăţămîntul de toate gradele din ţara noastră se desfăşoară în legătură nemijlocită cu cerinţele economiei naţionale, integrat organic în activităţile de cercetare ştiinţifică, proiectare şi producţie. În acest sens de un preţios ajutor ne sînt îndrumările concrete date de secretarul general al partidului nostru, tovarăşul NICOLAE CEAUŞESCU — în Cuvîntarea ţinută la marea adunare populară din municipiul Cluj-Napoca, la deschiderea noului an şcolar, cînd a subliniat: „este necesar să dăm şi mai multă atenţie disciplinelor de bază — matematicii, fizicii, chimiei, biologiei, precum şi ştiinţelor tehnice din toate domeniile".

Este cunoscut faptul că transformările rapide, reînnoirile producţiei industriale în privinţa nomenclatorului de produse şi a tehnologiilor aplicate, pornesc — în primul rînd — de la nivelul activităţilor de concepţie desfăşurate de specialiştii pregătiţi de învăţămîntul superior. Ca acest fapt să fie posibil este necesar să fie îndeplinite două condiţii de bază:

— cercetarea ştiinţifică să fie în măsură să ofere noi modalităţi de desfăşurare a proceselor de producţie, noi tehnologii şi noi sorturi de materiale;

— industria să dispună de specialişti capabili să transpună în fapt, la scara producţiei materiale, rezultatele activităţii de cercetare ştiinţifică. Pentru continuarea dezvoltării industriale a ţării noastre în etapa actuală rămîne ca drum unic promovarea unor cercetări ştiinţifice proprii şi realizarea de schimburi de informaţii tehnice, tehnologii de producţie şi de produse industriale pe bază de reciprocitate, prin participarea la diviziunea internaţională a muncii.

Pentru desfăşurarea cu succes a activităţilor de descoperire ştiinţifică şi invenţie tehnică, pentru a avea buni specialişti, este necesar ca din facultate viitorii ingineri să dispună de o excelentă pregătire în domeniile fundamentale ale matematicii, fizicii, chimiei, biotehnologiei. Noile tehnologii neconvenţionale, precum şi instrumentaţia folosită în aplicarea acestora derivă din aplicarea unor fenomene şi efecte cercetate de fizică, chimie şi bioinginerie în anii din urmă. Tehnologiile de depuneri în vid, de sudare şi corecţii cu fascicul laser, de obţinere a unor substanţe cu o puritate aproape absolută, implică, în primul rînd, o cunoaştere profundă a fenomenelor şi proprietăţilor fizico-chimice ale acestora, precum şi posibilitatea mînuirii unui instrument matematic caracterizat prin fineţe şi complexitate.

Pregătirea viitorilor specialişti să se realizeze într-o măsură mai mare decît s-a făcut în trecut în direcţia invenţiilor tehnologice şi creaţiei tehnice care sînt menite să revoluţioneze industria sub raportul consumului redus de energie, a materialelor şi forţei de muncă, odată cu creşterea calităţii şi fiabilităţii produselor. Pentru realizarea acestor obiective în cadrul noilor coordonate *este necesar să se renunţe la prezentările descriptiviste ale unor tehnologii perimate*, care se mai întîlnesc în unele sectoare de producţie, numai ca o consecinţă a ritmului lent de introducere a progresului tehnic. Instruirea practică a studenţilor nu trebuie văzută de către facultăţi şi catedre numai ca „o luare de contact" a studenţilor cu realităţile producţiei.

Planurile actuale de învăţămînt, elaborate cu multă vreme în urmă, completate în parte pentru constituirea unor „trunchiuri comune de pregătire în profilul specialităţilor" cuprind în insuficientă măsură elementele necesare realizării unei pregătiri la nivelul dezvoltării actuale a ştiinţei şi tehnicii. Nu s-a depăşit dificultatea ca studenţii din institutele de învăţămînt superior tehnic să-şi însuşească toate cunoştinţele necesare de matematică, fizică, chimie, în primii 2—3 ani de studii. *Consider că este*

necesară o pregătire în matematicile speciale și aplicative, în domeniile fizicii tehnice, al materialelor, și în anii superiori de studii, în perioada în care se unesc de fapt cunoștințele din domenii diferite pentru a soluționa problemele de investigare științifică și creație tehnică. Menționez că importante cunoștințe de matematici privind metode statistice de prelucrare a datelor experimentale, procedee de achiziție eșantionată și filtrare numerică a informațiilor, metode de soluționare numerică a problemelor neliniare ș.a., nu pot fi tratate la nivelul necesar în cadrul cursurilor predate în primii ani de studiu. Esențialul în matematică nu este însă numai cunoașterea metodelor de rezolvare a unor probleme, ci însăși procesul de formulare a acestora, de elaborare a ecuațiilor care descriu fenomenele sau cum se spune de „punere în ecuație", de stabilire a influenței neglijării anumitor factori, de trecere de la modelul matematic la modelul fizic. La fel se întîmplă cu unele capitole de fizică cum sînt problemele de fizica straturilor subțiri, problemele de interacțiune a substanței cu radiația și mai general problemele de aplicații ale fizicii în tehnică în scopul explicării și cunoașterii prin avansatele metode ale fizicii cuantice a unor efecte și fenomene macroscopice.

O particularitate a procesului instructiv-educativ, considerat ca un proces în sine, o constituie constanta mare de timp — măsurată în ani sau chiar în zeci de ani a efectelor măsurilor luate la un moment dat. De aici rezultă necesitatea fundamentării sub toate aspectele a structurii planurilor de învățămînt, precum și necesitatea investigării aspectelor pedagogice ale procesului de instruire în învățămîntul superior tehnic. Unele măsuri pot fi luate numai după experimentarea „pe viu", la scară redusă, în scopul investigării eficienței, implicațiilor și optimizării rezultatelor.

Politehnizarea învățămîntului superior tehnic nu constă în pregătirea studenților în mai multe specialități; aceasta ar însemna lungirea procesului de învățămînt, concomitent cu abordarea superficială a problemei formării specialiștilor, precum și neglijarea cu bună știință a faptului că omul are o capacitate limitată de însușire a noului, dar o mare putere de adaptare și interpretare a cunoștințelor. De altfel, dificultatea întîmpinată de unii ingineri în schimbarea domeniului de activitate din producție, în cercetare sau proiectare, sau a ramurii industriale, reflectă în fond o slabă pregătire chiar în domeniul în care lucrează, o neîmplinire a lor în procesul muncii. Politehnizarea este văzută din interiorul învățămîntului prin forțele de care dispune procesul de instruire, pentru ca subiectul să poată aborda — cu instrumentele de cercetare, creație științifică și aplicare în practică — problemele complexe puse spre soluționare de către industrie. De altfel, niciodată nu avem de-a face cu „probleme pure", în care să fie necesare numai cunoștințe dintr-o specialitate, de exemplu, de termotehnică, de mecanică sau de chimie etc. Întotdeauna, chiar și acele probleme aparent elementare, necesită cunoștințe temeinice în domenii vaste ale ingineriei, începînd cu probleme de materiale, probleme de fenomene și legi, pînă la analiza implicațiilor pe care le pot avea soluțiile asupra mediului și asupra societății. Politehnizarea învățămîntului superior tehnic este ajutată de faptul că unele probleme din specialități diferite pot fi descrise prin modele matematice identice, făcînd astfel posibilă tratarea lor teoretică prin folosirea aceluiași instrument. De asemenea, faptul că procesele fizico-chimice se află sub incidența acelorași legi generale, ajută într-o măsură apreciabilă procesul de politehnizare.

Politehnizarea învățămîntului superior tehnic a fost abordată în unele facultăți ale Institutului Politehnic din București prin măsuri corespunzătoare care asigură viitorilor ingineri o pregătire superioară în acord cu cerințele puse de industrie. De exemplu, s-a apreciat că un inginer electrotehnician trebuie să dispună de cunoștințe temeinice de mecanică și rezistența materialelor pentru a fi în stare să rezolve problemele puse de proiectarea și construcția mașinilor, aparatajului și instalațiilor electrice. Dar, noile echipamente de acționare electrică pot fi construite economic cu componente electronice de putere. Ca urmare a acestui fapt, s-a considerat necesară instruirea studenților din această ramură în domeniul electronicii de putere. În etapa actuală de dezvoltare a tehnicii, proiectarea economică a agregatelor electrotehnice poate fi realizată cu ajutorul calculatoarelor electronice, iar conducerea economică a proceselor de automatizare și de acționare electrică se poate realiza cu ajutorul programatoarelor electronice și a microprocesoarelor. În acest scop, s-a considerat ca importantă instruirea studenților electrotehnicieni în utilizarea mijloacelor electronice de calcul și prelucrare automată a datelor, a limbajelor și tehnicilor de programare, precum și în folosirea microprocesoarelor în conducerea acționărilor electrice. În fine, un domeniu deosebit de important pentru toate ramurile ingineriei, dar mai cu seamă pentru electrotehnică îl constituie domeniul materialelor; în particular, în construcțiile electrotehnice se întîlnește o paletă vastă de materiale cum sînt oțelurile speciale, aliaje de sudare și lipire, metale conductoare, metale și aliaje supraconductoare, materiale izolante — de la hîrtie pînă la compușii macromoleculari cu toată gama de emailuri, rășini și compuși speciali. Materialele sînt utilizate sub diferite stări de agregare și necesită tehnologii speciale de construcție, purificare și elaborare pentru atingerea pu-

rametrilor înalți prescriși prin proiect. Nu se cunoaște însă nici un domeniu al ingineriei în care problemele de știința materialelor cu privire la tehnologiile de obținere, prelucrare și elaborare, la cunoașterea proprietăților în condițiile de exploatare și la fiabilitatea acestora, să nu prezinte un interes de importanță deosebită. Sînt bine cunoscute implicațiile materialelor și compușilor chimici în ingineria genetică, bioinginerie etc.

Acestea sînt motivele care ne fac să ne gîndim că de fapt ingineria de calitate reclamă cu necesitate depășirea barierelor puse de specializarea îngustă, redusă adesea la predarea unor discipline cu un conținut limitat de cunoștințe, puțin folositoare pentru activitatea viitoare a inginerului. *Absolventul unui institut politehnic, trebuie să fie în primul rînd un bun inginer*, înțelegîndu-se prin aceasta un specialist *capabil să inițieze și să conducă activități de creație tehnică și de cercetare științifică în domeniile tehnice. Specializarea adevărată într-un anumit domeniu se dobîndește în procesul muncii, prin adîncirea pregătirii profesionale care trebuie continuată dincolo de porțile școlii, în perioada de stagiatură*, în activitatea profesională, de-a lungul anilor care urmează în afara școlii, dar în legătură strînsă cu aceasta și cu metodele ei.

Este cunoscut faptul că cele mai frumoase activități, capabile să revoluționeze o ramură industrială, tehnică, să depășească limitele naturale ale unor procedee și tehnici, sînt activitățile desfășurate la domeniile de graniță ale unor științe și tehnici — adesea apărute la aceste intersecții — dintre cele mai noi fiind cibernetica, genetica, bioingineria etc. Abordarea problemelor cu caracter interdisciplinar nu poate fi pregătită în toate privințele în școală. Este, însă, necesară o bună cunoaștere din partea specialiștilor a domeniilor contingente, a metodelor matematice de investigare, precum și a legilor care circumscriu cadrul de desfășurare a tuturor proceselor din natură. Transpunerea de metode, folosirea analogiilor, a modelelor implică din partea cercetătorului cunoștințe ample în sfera cărora se cuprind și cele referitoare *la istoria științei și tehnicii*. Aici atingem un subiect în care, după informațiile de care dispunem, credem că se face puțin. Ar fi de mare interes pentru viitorii ingineri să li se prezinte mai multe cunoștințe referitoare la evoluția unei științe, la impactul produs în știință prin regîndirea unor postulate; unele exemple, cum sînt cele oferite de geometria euclidiană și geometriile neeuclidiene, de mecanica newtoniană și mecanica relativistă, de stabilirea principiilor generale, care guvernează procesele în natură cunoscute sub numele de „principiile termodinamicii" ș.a. că pot fi urmărite nu numai sub raportul instruirii specialiștilor în diferite specialități, cît mai cu seamă pentru a arăta căile abordate de-a lungul timpului de cercetători în procesul de cunoaștere.

Nu s-a ajuns încă la delimitarea precisă a volumului și chiar a unor categorii de informații care să fie furnizate studenților exclusiv în decursul procesului de instruire în școală, respectiv care să fie asimilate în perioada de stagiatură a inginerilor. Se constată însă că odată cu integrarea procesului de învățămînt prin creșterea instruirii practice și cultivarea aptitudinilor de creație științifică, încă din timpul facultății, se produce un însemnat transfer de activități din perioada de stagiatură. Ni se pare firească, în noua situație creată, întărirea pregătirii postuniversitare și atragerea într-o măsură mai mare a institutelor universitare în această sferă de activitate. Și aici trebuie să-și găsească locul într-o măsură corespunzătoare *pregătirea postuniversitară în domeniile matematicilor speciale, al matematicilor aplicate, al fizicii tehnice, al științelor materialelor* ș.a., domenii pentru care pînă în prezent s-a manifestat un interes mai redus. Totodată, tratarea unor cunoștințe în domenii interdisciplinare, prezentarea de cunoștințe care să asigure aplicarea unor tehnici speciale (cum sînt de exemplu tehnica vidului — în metalurgie, în aparatajul electric de comutație, tehnica laserilor — în sudarea metalelor, a aliajelor, a compușilor macromoleculari, a materialelor ceramice; tehnica microundelor — în procesele tehnologice de uscare, polimerizare; tehnicile de filtrare — în purificarea compușilor chimici, a apelor industriale, a mediilor gazoase ș.a.). *Pregătirea postuniversitară necesită și o organizare prin care, așa după cum se întîlnește în alte institute universitare din lume, să constituie o componentă a specializării prin doctorat.* Pregătirea postuniversitară poate avea o mai mare înrîurire asupra creșterii preocupărilor și cultivării interesului specialiștilor din producție pentru noi tehnici de investigare experimentală și teoretică, pentru noi ramuri ale științei și tehnicii. Printr-o pregătire postuniversitară se poate asigura rapid acoperirea necesităților de cadre tehnice superioare în noile domenii ale tehnicii de interes deosebit într-o etapă, cum sînt în prezent tehnica roboților, tehnica nucleară, ingineria genetică, automatizări industriale specializate cu programatoare și microprocesoare ș.a. Pentru a se asigura o *pregătire postuniversitară temeinică, atestată după procedeele școlii*, cursurile postuniversitare pot căpăta o structură mai închegată prin care, pornindu-se de la pregătirea inginerească anterioară a cursanților, să li se asigure acestora o nouă calificare în domenii de interes pentru industrie, cum sînt, cele menționate mai sus. Prin cursurile postuniversitare se poate asigura o diversificare a pregătirii cadrelor după specialități de strictă necesitate pentru o ramură industrială, o

legătură puternică între întreprinderea industrială și cadrele specializate, precum și posibilitatea valorificării imediate a potențialului de creație științifică și tehnică existent în uzine. Totodată, *considerăm mai potrivită desfășurarea cursurilor postuniversitare în marile întreprinderi și combinate industriale*, cu baza materială de documentare științifică și investigare experimentală existentă în laboratoarele acestora și a *institutelor* de cercetare științifică, pe baza unui statut aprobat de Ministerul Educației și Învățământului, în care să se prevadă și modalitatea de finalizare a studiilor cu acordarea unui *titlu de atestare a unei noi calificări, sau a unei specializări avansate în domeniul pregătirii de specialitate.*

Institutele de învățământ superior din țara noastră dispun în prezent de o experiență valoroasă și de mijloacele necesare în îndeplinirea noilor misiuni pentru promovarea procesului de politehnizare a învățământului în scopul asigurării calificării multiple superioare a cadrelor inginerești. Noile propuneri de elaborare a unor planuri de învățământ pentru pregătirea studenților și pregătirea postuniversitară a inginerilor, precum și pentru întregirea programelor școlare ale disciplinelor, trebuie să pornească de la obiectivele puse în fața școlii, determinate de etapa istorică în care ne aflăm. Și aici trebuie aplicate principiile optimizării proceselor prin care să se obțină o eficiență maximă în activitatea de pregătire și formare a cadrelor; transmiterea de cunoștințe, *concomitentă* cu cultivarea aptitudinilor pentru cercetarea științifică și creația tehnică, distribuirea în timp într-o succesiune firească și accesibilă a disciplinelor, a pregătirii practice și a activităților de instruire în tehnica de investigare teoretică și experimentală, selecționarea acelor cunoștințe care contribuie cu adevărat la pregătirea inginerească și înlăturarea „pseudodisciplinelor", caracterizate de descriptivism și sărace în conținut. Iată un ansamblu de activități pentru care este nevoie de priceperea și dăruirea profesorilor, a tuturor slujitorilor școlii solicitați să efectueze o cercetare științifică riguroasă asupra transformărilor necesare. Mai menționăm și faptul că în ultima vreme în lume există un interes îndeaproape față de problemele perfecționării învățământului și mai ales al învățământului tehnic, de asigurarea unor legături strînse între învățământ și industrie; soluția dată în cazul învățământului nostru ține seama de condițiile concrete ale dezvoltării economico-sociale ale țării noastre, de crearea condițiilor necesare integrării eficiente a studenților în producție.

Prietenii noștri de la catedră*

AUTORUL comentează pe larg care este importanța factorilor educaționali în afară de școală

Autorul comentează despre educație, arătînd și rostul instrucției pentru elev fiindcă practica pedagogică a demonstrat că nu se poate realiza instrucție fără o educație a individului și invers. „...Buna conduită este cartea de vizită a oricărui om civilizat. Această conduită nu se poate obține decît *printr-o îndelungată* și sistematică educație".

Cuvînt cu bogată încărcătură semantică, *educația numai* acum în statul socialist se bucură de o justă înțelegere a semnificației ei și a implicațiilor acesteia în vederea cultivării și formării omului civilizat. Astăzi mai mult ca oricînd se vorbește despre formele educației: despre educația în familie și educația școlară, dar și despre educația preșcolară și *antepreșcolară*, *despre educația* copiilor, a adulților, despre educație și autoeducație, despre educația părinților, despre educația intelectuală și fizică, despre educația tehnologică, estetică, sanitară, cetățenească, patriotică, artistică, morală, politică, comunistă, multilaterală etc. Aceste laturi în general ale educației nu le-am amintit numai pentru a da de gîndit celor care vor citi cartea semnată de un bun pedagog român, ci despre importanța ce o dețin aceste componente ale teoriei pedagogice și de a medita fiecare asupra modalităților de *realizare a educației comuniste* aplicate.

Autorul definește pe înțelesul tuturor noțiunea de educație, arătînd că: „este un proces de durată prin care o persoană (o instituție) acționează deliberat înarmat cu anumite cunoștințe și cu oarecare experiență, asupra cuiva (individual sau colectiv) *în scopul formării* acestuia din urmă din punct de vedere fizic, psihic, moral, estetic, prin transmiterea de cunoștințe, formarea de priceperi, a unui nou comportament, a unei viziuni noi despre viață, natură și societate".

În lucrarea de față autorul a reușit să examineze posibilitățile și condițiile unei strînse colaborări între școală și familie în problema educației copilului și a *adulților chiar*. El restringe sfera noțiunii educației, limitînd-o la familie și la școală, așa cum indică și dicționarul de pedagogie că: „Privită din perspectiva formării omului pe parcursul întregii vieți educația devine permanentă. De-a lungul existenței educației distingem două mari etape: perioada în care educația se desfășoară întîmplător și sporadic (e spontană); perioada în care educația este călăuzită de teoria ei (ideile pedagogice, știința educației), care constituie un factor de bază în creșterea eficienței și forței educației."

Autorul menționează că prima *formă*, educația sporadică (*spontană*) realizată în familie, acționează de la naștere, în tot decursul copilăriei, dar continuă și mai tîrziu pînă la tinerețe și vîrsta adultă, fiind conjugată, la epoca potrivită, cu acțiunea școlii și a altor factori educativi; a doua cuprinde întreaga perioadă a școlarizării.

De altfel, educația, combinată cu instrucția sporadică, începe încă din primii ani ai copilăriei, cînd copilul învață primele cuvinte, dar și cele dintîi noțiuni despre relațiile lui cu părinții, frații, cu mediul înconjurător etc. Școala trebuie să desăvîrșească educația copilului în strînsă colaborare cu familia.

Lucrarea de față este și un ghid metodic pentru cadrele didactice și în special pentru conducerile școlilor care organizează și desfășoară lectoratele cu părinții elevilor.

Cu o claritate a stilului și o expunere logică a ideilor generale, care se desprind din tematica fiecărui capitol, cartea respectivă se adresează în egală măsură tuturor cititorilor.

Înv. GHEORGHE ALEXANDRU
Liceul pedagogic Craiova

* Ion Popescu, *Prietenii noștri de la catedră*, București, E.D.P., 1983

CERCETAREA PEDAGOGICĂ ŞI PERFECŢIONAREA ÎNVĂŢĂMÎNTULUI

Valoarea aplicativă a testelor de cunoştinţe

Prof. MAGDA DUMITRESCU
şi prof. GALINA DRAGOMIRESCU
Liceul Industrial nr. 6 din Iaşi

DUPĂ UN AN DE APLICAŢII la noi în şcoală, ca şi în alte şcoli, după discuţii, uneori controversate cu colegi şi specialişti în cercuri metodice şi simpozioane, ne permitem să conturăm cîteva dintre valenţele pe care le prezintă testul de cunoştinţe cît şi rolul pe care-l îndeplineşte în formarea imaginii pe care profesorul o are despre elevii săi sau a imaginii elevilor despre ei înşişi. Căci, ca orice referire la formele de conduită ale elevilor, aprecierea randamentului şcolar are repercusiuni în planul personalităţii sau în orientarea tînărului în viaţă[1].

Întrebările la care dorim să răspundem sînt următoarele: *Aduc testele de cunoştinţe ceva nou? Care sînt efectele lor pe planul pregătirii şi orientării elevului? Care este relaţia lor cu metodele tradiţionale? Şi care sînt condiţiile în care se pot utiliza optim?*

În spaţiul acordat unui articol, vom încerca să precizăm succint răspunsurile la aceste întrebări prin abordarea cîtorva *probleme.*

1. TESTELE DE CUNOŞTINŢE ŞI DOCIMOLOGIA

De la conturarea sa ca o disciplină subordonată pedagogiei, docimologia a reacţionat împotriva diferenţelor care există între sistemele de notare ale profesorilor: unii acordă note mari cu uşurinţă, alţii cu destul de multă greutate. Cu toate insistenţele docimologiei, această problemă nu a putut fi rezolvată. Fiecare profesor îşi are *un sistem al său de notare.* Nota este unul din ansamblul elementelor prin care se conturează relaţia profesor-elev. Ea face parte din tactul profesorului, din modalităţile acestuia de a se apropia de elev. De aceea, ca şi orice metodă pedagogică, ea are *valenţe unipersonale.* Modul de notare al unui profesor trebuie apreciat prin *ansamblul sistemului său de educaţie şi instruire.* Concluzia firească a acestei situaţii: sistemul de notare al unui profesor rămîne un *sistem închis,* iar posibilitatea de a aprecia, după note, valoarea unor elevi ce aparţin de profesori distincţi, este *relativă.*

Testul de cunoştinţe intervine în această problemă. El este un instrument *standardizat,* sub aspect de *conţinut, de formulare a problemei,* de *condiţii de aplicare* şi de *apreciere a randamentului.* Unităţile sale de apreciere *(unităţile etalon)* se stabilesc prin experimentarea pe *eşantioane reprezentative* pentru întreaga populaţie şcolară ce se găseşte pe acelaşi plan de pregătire. Fiecare elev, indiferent de profesor sau şcoală, este apreciat în funcţie de *acelaşi criteriu.* Aceasta înseamnă un *progres* faţă de metodele tradiţionale şi satisface un deziderat al docimologiei: *nota devine expresivă,* în mod *obiectiv,*

1. Elaborarea articolului de faţă s-a realizat prin consultarea tov. prof. Ion Holban, sub a cărui îndrumare metodologică am elaborat setul de teste.

pentru *nivelul pregătirii* elevilor și este un criteriu de *apreciere și ierarhizare generală*.

2. TESTELE DE CUNOȘTINȚE ȘI NOTAREA TRADIȚIONALĂ

Testul de cunoștințe este un instrument standardizat. Standardizarea, ca operație, implică *izolarea fenomenului*, pe care dorim să-l evaluăm (procedare identică cu a fizicianului în laborator). Izolarea are avantaje și dezavantaje. Printre dezavantaje menționăm: *desparte conținutul de forma de prezentare*, reținînd conținutul și, prin aceasta, desparte *ceea ce este comun, de ceea ce este personal* în răspunsul elevului, oferă rezultatul unui demers, dar *nu și demersul*, adică modalitatea prin care elevul a ajuns la concluzie; cu toată grija ca testul de cunoștințe să fie funcțional, el rămîne, totuși, un mijloc de apreciere, cu precădere, a *informației* și mai puțin (și numai indirect) a capacităților de prelucrare; deși face apel la informație, el *izolează excesiv* informația pe care o solicită de ansamblul informației deținută de elev și, implicit, o *scoate din sistemul propriu în care este înmagazinată*. Cu toate aceste deficiențe, testul de cunoștințe rămîne un *instrument valoros*, dar, în același timp, aceleași deficiențe scot în evidență *valoarea deosebită a metodelor tranditionale*, care oferă posibilitatea de a cunoaște informația elevului în contextul urmăririi *formelor de prezentare (organizare, sistematizare, vocabular)*, a *modalităților de prelucrare*, a *asocierii* datelor respective cu altele, a *sistemului propriu de asimilare* (mecanic, logic). Practic, folosirea disproporționată a testelor de cunoștințe este în contradicție cu obiectivele educației școlare, prin care nu se urmărește numai transmiterea unei informații, ci și structurarea unui anumit mod de a învăța, de a organiza informația, de a o folosi și de a se exprima. Dacă aceasta este adevărat, atunci, la fel de adevărat este și faptul că prin modul de notare trebuie să acoperim un ansamblu de obiective ale educației școlare, nu numai informația. Datele menționate conduc la concluzia că metodele de evaluare clasice și testele de cunoștințe *se completează* în informația pe care o oferă și fac ca fiecare dintre ele să *întregească* informația în ansamblu despre valențele aptitudinale și culturale ale unui elev.

3. TESTELE DE CUNOȘTINȚE ȘI CONDIȚIILE DE PREGĂTIRE ALE ELEVILOR

Obiectivul general al oricărui proces de învățămînt este de a asigura, prin informație, *satisfacerea capacității de asimilare a fiecărui elev*. Aceasta implică, pentru stabilirea, în funcție de pregătire, a unei ierarhii între elevi ce aparțin de școli diferite, existența unor *condiții egale* de înstruire și educație sub aspect de *organizare* a școlii; de *dotare;* de *valoare a corpului didactic;* de prezența unor *clase cu structură echivalentă* sub aspect aptitudinal, cultural și educațional; de existența, în grupul social din care provine elevul, a unei anumite *culturi de masă*. Cu toate eforturile depuse în toate statele și, în special, în cele socialiste, aceste condiții egale nu se pot obține. Școlile din mediul urban *diferă* de cele din mediul rural și, chiar în mediul urban, școlile diferă foarte mult între ele, precum în interiorul aceleiași școli există diferențe între valențele educaționale ale claselor paralele. Introducîndu-se un sistem standardizat de apreciere a pregătirii, prin exces de obiectivitate, se sancționează, prin nota pusă, *condițiile de pregătire* și se fac responsabili elevii de neexistența unor condiții egale de pregătire. De aceea, în orice situație de confruntare între elevi ce vin din medii diferite este necesar să se ia în considerare *pregătirea* elevului *în contextul capacității sale intelectuale* și a *condițiilor* pe care le-a avut de pregătire. Metodele tradiționale, în acest context, sînt de preferat. Ele permit luarea în considerare a ansamblului (capacitate plus informație) și acordarea unei priorități capacității în fața unui deficit relativ de informație ce poate fi cu ușurință recuperat. În Polonia, pentru a se atenua urmările inegalității de condiții, se acordă un avans de 5 puncte elevilor din mediul rural, cînd aceștia concurează la o școală din mediul urban.

4. TESTELE DE CUNOȘTINȚE ȘI DESFĂȘURAREA PROCESULUI DE ÎNVĂȚĂMÎNT

Rolul *principal* al testelor de cunoștințe se înscrie pe linia *organizării procesului de învățămînt*. În cadrul concret al unei clase, o investigație efectuată la *început de an* asupra pregătirii anterioare, permite inițierea unor *acțiuni de recuperare a deficitelor* și de *organizare metodologică a activității de predare*. Verificarea la *sfîrșit de capitole* permite: *sesizarea unor date mai puțin asimilate* de elevi; obligă pe elev la un *efort continuu de pregătire* și permite profesorului să *reflecteze asupra valorii propriei sale activități* în scopul realizării unui *echilibru* între desfășurarea acestei activități și realitățile clasei. Fiecare din aceste funcții ale testelor de cunoștințe este egală cu celelalte și nespus de mare. Și profesorul și elevul au de cîștigat prin introducerea lor. Este nevoie însă de timp pentru ca profesorul să le poată utiliza cu maximum de eficacitate, iar elevul să înțeleagă că testul este mai mult decît o verificare accidentală, că se înscrie ca un *procedeu nou* (am putea zice *un sistem*), care-l ține *permanent alături de carte*, îi *disciplinează* munca de pregătire, iar indicațiile pe care le furnizează sînt *independente* de impresia pe care profesorul o are despre el. Testele îndeplinesc, astfel, și pentru profesor și pentru elev, un *rol educativ-formativ*. Pentru a ajunge la această concepție asupra

testelor este necesar să ne ridicăm de la indicația simplă pe care o oferă (numărul de teme rezolvate, eventual, nota) *la funcția de ansamblu* pe care o îndeplinesc în interiorul unui proces de învățămînt.

În acest context, ne permitem să ne exprimăm părerea că, în condițiile respectării principiului adaptării învățămîntului la realitățile școlii, o verificare a conținutului *programelor de învățămînt* și a *manualelor* prin teste de cunoștințe ar fi binevenită înaintea generalizării lor în practica școlară. S-ar evita, în aceste condiții, supraîncărcarea acestora, situație pe care o considerăm în dezacord cu caracteristica școlii noastre de a fi o școală de masă, cel puțin pînă la clasa X inclusiv.

5. TESTELE DE CUNOȘTINȚE ȘI CONCURSURILE ȘCOLARE

Nota școlară este un indicator al nivelului de pregătire. Ea exprimă locul pe care-l ocupă un elev, prin randamentele sale școlare, în interiorul unei scări metrice formată din 10 unități de apreciere. Principial, nota obținută exprimă raportul dintre conținutul programei de învățămînt și informația asimilată de elev. Concomitent, nota școlară îndeplinește și o funcție de departajare a elevilor între ei după calitățile și nivelul pregătirii. În condițiile desfășurării activității didactice, însă, nota școlară se găsește sub influența unui ansamblu de factori subiectivi și obiectivi, dintre care ne vom opri numai asupra clasei de elevi. Fiind un colectiv mic, format la întîmplare, componența unei clase, sub aspectul capacităților intelectuale ale elevilor, poate prezenta configurații distincte: clase cu elevi preponderent foarte buni ori foarte slabi, sau numai cu elevi mijlocii, ori cu elevi foarte buni și foarte slabi, precum pot fi și clase care prezintă caracteristicile colectivului normal. Aceste configurații pot fi întîlnite și sub aspectul altor variabile psiho-socio-pedagogice[2]. Structurile diferențiate ale claselor determină, din necesitatea obiectivă a departajării elevilor între ei, abaterea sistemului de notare spre notele mari în clasele slabe și spre cele mai mici în clasele bune, prin faptul că se acordă unor elevi mijlocii note superioare valorii lor (în primul caz) și inferioare în al doilea. Situația respectivă determină prezența unei inegalități în pregătirea elevilor care provin din școli sau clase diferite, dar au note egale.

Acestei situații i se datorește în mare parte faptul că la un concurs de admitere, la care ierarhizarea elevilor se face în funcție de un criteriu unic, premianții unor școli obțin note mici sau sînt respinși și reușesc elevi cu note mult mai mici, proveniți de la alte școli. Judecînd după nota obținută la concurs, s-ar putea conchide că elevii respinși ar fi trebuit să se orienteze spre școlile în care concurența este mai mică. Răspunsul este simplu, dar realitatea este complicată.

Nota școlară intervine, pe parcursul școlarizării tînărului, la consolidarea unei imagini de sine. Elevul se apreciază și se orientează în funcție de notele obținute. Și nu numai elevul, ci și profesorul, părinții sau cunoscuții săi, căci fiecare notă are o anumită semnificație. Nereușita unui elev sau neprezentarea altuia la un anumit concurs are efecte asupra realizării personalității sale și devine o problemă de responsabilitate didactică.

În această situație, credem că testele de cunoștințe pot interveni eficient, ele fiind un criteriu standardizat și etalonat pe un eșantion reprezentativ întregii populații aflate în condiții similare de pregătire. De aceea credem necesar:

— orice profesor din gimnaziu sau liceu să folosească, măcar cu scop informativ, un test de cunoștințe (ne referim la o probă standardizată și etalonată) spre a cunoaște echivalența dintre sistemul său de notare și notarea prin intermediul testului. În funcție de cunoașterea locului deținut de elevii săi în populația școlară cu care se află în aceleași condiții, să susțină deciziile de orientare ale copiilor;

— examenul de treaptă să fie făcut prin intermediul unui test de sinteză a întregii materii implicate în concurs, spre a se înlătura admiteri sau respingeri în funcție de o tematică limitată.

Organizarea concursului prin intermediul unui test de cunoștințe, care să acopere în linii mari, întreaga tematică și să fie alcătuit din itemuri cu o structură diferită de a textelor din manual, ar oferi siguranță maximă de reușită elevilor buni, ar contribui la scăderea tensiunii de examen și ar înlătura învățarea pe din afară a manualului (situație prezentă în special la concursul de admitere în învățămîntul superior), procedeu prin care elevul se deprinde cu un anumit mod de a învăța și introduce un criteriu de reușită care nu asigură succesul în etapa superioară de pregătire. Aceste precizări scot în evidență funcția testelor de cunoștințe în *orientarea școlară*, *organizarea concursurilor* și *modul de pregătire al elevului*.

6. MODALITĂȚI DE MĂRIRE A POSIBILITĂȚILOR DE UTILIZARE A TESTELOR

Existența unui instrument de investigație devine eficientă în condițiile în care instrumentul respectiv se găsește la dispoziția practicianului în momentul în care îi este necesar și cînd utilizarea lui poate fi încadrată, fără a incomoda, în ansamblul activității căreia îi este destinat. Primul aspect impune existența unui stoc de teste, tipărite sau multiplicate de către un for central

2. Ion Holban, *Considerații psiho-socio-pedagogice asupra clasei de elevi*, „Revista de pedagogie", nr. 2/1970.

(minister, centru de cercetare), reproducerea lor prin dactilografiere sau folosirea prin dictare fiind urmată de abateri de la principiul standardizării. Sub cel de al doilea aspect, se ridică problema prezenței unei anumite structuri a testului care să permită folosirea lui curentă în cadrul orelor de clasă. Se ridică, astfel problema dimensiunii testului sau, mai corect spus, a timpului solicitat pentru rezolvare.

Problema menționată mai sus ne-a determinat, în elaborarea testelor de fizică, să ne sprijinim pe cîteva fapte:

— caracteristica testului de a fi un *instrument standardizat de evaluare*, implicit, *obiectiv* și *rapid*.

— considerarea testului ca un instrument prin care se realizează numai un *sondaj* în informația elevului și că, prin el, nu se urmărește acoperirea informației în detaliu. Introducîndu-se în itemurile testului *elementele fundamentale* ale materiei predate, se consideră că informația obținută prin aplicare constituie un *indiciu suficient al capacității elevului* de a se orienta în domeniu;

— obligația de a obține date, nu numai asupra *informației asimilată* de elev, ci și asupra capacității sale de a o *folosi creativ* în condițiile practicii;

— luarea în considerare a *contextului didactic* în care se utilizează testul. Din acest punct de vedere a fost necesară operarea unei distincții între testele de verificare a materiei pe capitole și cele de sinteză anuală. Testele care tratează materia unor capitole se aplică în interiorul unor ore de clasă obișnuite, în care *verificarea* și *predarea* sînt două momente structurale ale lecției, verificarea neputînd depăși 20—30 minute. În condițiile tematicii prevăzută în programă, profesorul nu poate aloca ore speciale pentru verificare. S-a făcut, totuși, o abatere de la această linie de lucru, în condițiile testelor de sinteză anuală, în care am inclus un material ce poate fi rezolvat de elev într-o oră sau mai mult de o oră.

Rezolvarea unui test într-un timp ce este limitat ridică și o problemă de organizare a itemurilor. În general, noi am selecționat *trei categorii de itemuri: completarea unor texte cu lacune, alegerea soluției corecte* dintr-un ansamblu de 3, 4 sau 5 variante oferite, *rezolvarea unor probleme*. Pentru a mări caracterul aplicativ și concret al testului, s-a alternat în structurarea itemurilor, prezentarea *verbală* cu cea *grafică*. La primele două forme de itemuri, accentul cade, cu precădere, pe constatarea *existenței informației*, iar la itemurile sub formă de problemă este implicată, în mod deosebit, *capacitatea elevului de a utiliza informația* pe care o posedă *în situații variate*, capacitatea lui de prelucrare și aplicare.

Necesitatea de a putea încadra rezolvarea testului în timpul disponibil a condiționat stabilirea unui *anumit raport* între cele trei categorii de itemuri stabilite. Dacă alegerea unei soluții din trei oferite, ca și completarea unor texte cu lacune, se face cu un consum *mic* de timp, rezolvarea problemelor, chiar numai prin indicarea relației formale, dintre date, necesită un *timp mărit*. De aceea, structura testului, văzută prin categoriile de itemuri incluse, reflectă preocuparea de *echilibrare a solicitării* în raport cu conținutul testului.

Dintre categoriile de itemuri introduse în teste, cele cu răspuns la alegere sînt susceptibile de critică, prin posibilitatea ce o oferă elevului de a rezolva unele itemuri prin *hazard*. Este implicată aici o problemă de calculul probabilităților, care se găsește, alături de distribuția gaussiană, la baza statisticii.

În practica internațională se constată folosirea unor itemuri cu *două soluții date* (cazul testelor de inteligență și a unora de cunoștințe, Iugoslavia), cu *trei soluții* (frecvent Franța), cu *patru soluții* (frecvent Iugoslavia) sau cu *cinci soluții*. Acceptarea fiecărui sistem este o indicație a *validării lui de către practică*.

Noi am adoptat sistemul cu *trei soluții*, considerîndu-l *optim* pentru ca *identificarea soluției corecte să implice un anumit efort de discriminare*. Se adaugă acesteia și considerentul că mobilizarea energiei elevului pentru a găsi soluția corectă este condiționată de *seriozitatea* cu care se aplică testul, *prestigiul profesorului, calitatea instrucțiunilor*. Prin analiza testului în ansamblu, profesorul are posibilitatea de a distinge modul de lucru al elevului (raportul dintre calitatea răspunsurilor date la itemurile cu soluție la alegere și calitatea răspunsurilor la celelalte categorii). Interpretarea este o metodă care exclude dogmatismul din domeniul testelor.

7. CONCLUZII

Încheiem aceste cîteva precizări cu reținerea ideii că testele de cunoștințe aduc un *punct de vedere nou* în evaluarea pregătirii elevilor (aprecierea prin izolare a informației). Ele sînt *utile profesorului* în *orientarea sa asupra eficienței muncii sale* și, implicit, în *creșterea acestei eficiențe*. Din punct de vedere metodologic, testele de cunoștințe îndeplinesc *rolul unui modelator al predării: metodă, ritm, conținut*, sau a unui *indicator sintetic al relației dintre capacitatea de asimilare a elevilor, nivelul conținutului științific predat, metodologia utilizată și condițiile în care are loc predarea*.

În practica școlii, folosirea testelor de cunoștințe, *concomitent* cu a formelor tradiționale de examinare și notare, aduce un *surplus de informație* cu privire la pregătirea elevilor, pregătire care trebuie văzută, *nu numai cantitativ, ci și calitativ, prin capacitatea acestora de a o utiliza într-un mod creativ*.

Orientarea valorică a personalității cadrelor didactice

PAVEL POPESCU

1. *ORIENTAREA ATITUDINAL-VALORICĂ A PERSONALITĂȚII CADRELOR DIDACTICE ESTE, ESENȚIALĂ ÎN CADRUL ACTIVITĂȚII DE EDUCARE A TINEREI GENERAȚII, cel puțin din două motive. În* primul rînd, *ea reprezintă factorul principal de influențare — în cadrul impus de programele școlare — a orientării și chiar a conținutului, a modului de realizare și a eficienței activității formative și informative desfășurate de acestea. În* al doilea rînd, *nu însă și mai puțin important,* cadrele didactice reprezintă modele concrete posibil de a fi preluate, prelucrate și chiar prevalate, materializate acțional, la nivelul personalității în formare a adolescenților. *Și aceasta cu atît mai mult cu cît la vîrsta de 14—17 ani tinerii au o tendință frecventă de a prelua ca modele personalitatea cadrelor didactice (așa cum o cunosc), în condițiile în care influența modelelor parentale tinde să se estompeze și să se diminueze. Ei manifestă și tendința de a se identifica cu modelele lor, mai ales în faza de preluare a lor, deși ulterior, prin prelucrare și autoconstrucție, se distanțează de ele într-un sens propriu.*

Realizarea obiectivelor educative — concrete — formulate în vederea atingerii idealului educațional al societății noastre socialiste, personalitatea multilaterală, emergentă și creatoare, revoluționară și umanistă necesită, printre altele, *o structurare valorică superioară a personalității cadrelor didactice. Numai odată cu prezența reală, concretă, a modelului urmărit a se realiza la tînăra generație se poate discuta despre posibilitatea preluării și depășirii lui de către această generație.*

„În primul rînd — se arată în Cuvîntarea la Consfătuirea de lucru pe problemele muncii organizatorice și politice din 2—3 august a.c., de către secretarul general al partidului, tovarășul Nicolae Ceaușescu — este necesar să acordăm o și mai mare atenție ridicării nivelului politico-ideologic al membrilor de partid, al activului, al tuturor cadrelor".

2. Pornind de la considerente ca cele de mai sus, se desfășoară o amplă cercetare (pe plan național) a structurilor de personalitate a cadrelor didactice[1]. Teoretic, ea se bazează, printre altele, pe *teoria valorilor în cadrul sistemului de personalitate.*

În cadrul personalității, *sistemul de valori ocupă o poziție centrală*, el reglementînd și conducînd întregul sistem de interacțiuni cu mediul social. Orientarea generală a sistemului de valori răspunde și poate explica, parțial, modul și eficiența manifestărilor de personalitate.

Valoarea reprezintă cea mai consistentă și mai influentă formațiune psihică. Valorile au un dublu rol: orientativ-general în viața personală și executiv-reglatoriu al conduitei personale. Avînd în vedere această *dublă funcționalitate*, valorile pot fi tratate ca *finale* scopuri majore ale existenței personale, și ca *instrumentale*, ca mijloace sau modalități preferabile de conduită[2]. Consistența sistemului de valori constă în concordanța relativă a celor două categorii de valori, precum și în subordonarea de către valorile finale a celor instrumentale, toate traducîndu-se în mod imperativ în comportament.

Valorile, în număr mic, își subordonează[3] un mare număr de atitudini. În raport cu valorile, cu funcții generale, atitudinile apar ca modalități concrete și categoriale de raportare a individului la mediu. Selectarea și manifestarea atitudinilor se face în funcție de valori; deci studiul valorilor e capabil să sugereze întreaga structură și funcționalitate caracterială a personalității.

Valorile sînt susceptibile de a se organiza în *sisteme ordonate ierarhic*, în funcție de importanța personală și socială a lor. Subiectul acordă fiecărei valori general-umane o semnificație personală, semnificație care este determinată de viața sa individuală și de propria sa personalitate și numai influențată, indirect și multimijlocit, de semnificația socială a valorii. Prin semnificația primită valoarea ocupă un anumit rang în cadrul ierarhiei personale. Fiecare personalitate prezintă două asemenea ierarhii valorice, structurate finalist-existențial și instrumental-comportamental. *Orientarea valorică a personalității* este definită de valorile care ocupă rangurile superioare în cadrul ierarhiilor, dar și de valorile indiferente și chiar respinse de subiect.

[1] Rezultatele acestei cercetări au început să fie publicate în numerele anterioare ale revistei.

[2] M. Rokeach, *Beliefs, Attitudes and Values*, San Francisco, 1970, p. 160.

[3] Ibidem, p. 123.

Ne-am propus ca, pornind de la cele două ierarhii de valori, să detaliem și poate chiar să motivăm (bineînțeles parțial) orientarea valorică a personalității cadrelor didactice, prin analiza motivațională și atitudinală a dimensiunii centrale a personalității lor, cea creativ-profesională.

3. Cercetarea se dorește mai mult o punere decît o elucidare de probleme. Eșan-

Tabelul nr. 1: SISTEMUL DE VALORI, ORGANIZAT IERARHIC, AL CADRELOR DIDACTICE DIN MEDIUL RURAL

Rangul mediu	Valori finale	Valori instrumentale
I	Familie armonioasă și unită	Cinste, sinceritate
II	Înțelepciune, înțelegere matură a vieții	Angajare în muncă; dragoste de muncă
III	Utilitate socială	Responsabilitate, conștiinciozitate
IV	Independență în hotărîri	Orizont larg de cunoștințe, receptivitate ideatică
V	Armonie interioară	Spirit colegial, sociabilitate
VI	Realizări originale	Dragoste, sensibilitate afectivă
VII	Prietenii adevărate și profunde	Inteligență, gîndire logică
VIII	Demnitate, respect față de sine	Capacitate și competență profesională
IX	Umanism, contribuție la educația tinerilor	Spirit imaginativ și creator
X	Apropiere de natură și artă	Politețe, comportare manierată
XI	Fericire, mulțumire	Curaj, cutezanță
XII	Realizare sentimentală și erotică	Curățenie exterioară
XIII	Liniștea și uniformitatea vieții	Autocontrol, stăpînire de sine
XIV	Recunoaștere socială	Indulgență, îngăduință
XV	Valoare profesională proprie	Încredere în forțele proprii
XVI	Siguranță personală	Docilitate
XVII	Plăceri în viață	Bună dispoziție, veselie
XVIII	Confort în viață	Tact, înțelegerea semenilor
XIX	Tumult, viață afectivă plină	Comunicativitate, influență
XX	Mîntuirea sufletului în viața de apoi	Credință religioasă

tionul selecționat este subeșantionat proporțional pe categorii de vîrstă și de nivele de pregătire profesională; nu ne-am propus însă o analiză în funcție de aceste criterii. El a cuprins *cadre didactice din mediul rural*, dintr-un liceu și 3 școli generale din județele Teleorman și Giurgiu. Considerăm eșantionul ca reprezentativ pentru cadrele didactice din mediul rural. Dar concluziile, deși semnificative, nu pot fi generalizate la nivel național.

Analiza sistemului de valori a fost realizată cu ajutorul unui *test de valori* elaborat de M. Rokeach și adaptat și completat pentru școala noastră de P. Popescu-Neveanu. Subiecții au fost solicitați să ierarhizeze două seturi de valori general-umane (finale și instrumentale), astfel încît ierarhiile obținute să reflecte cît mai fidel organizarea propriului sistem de valori. Am luat în considerație rangurile medii pe eșantion ale acestor valori. Rangurile (r.) I—VI pot fi considerate ca superioare, definitorii pentru orientarea sistemului, cele VII—XIV ca medii, iar cele de XV—XX ca inferioare, exprimînd o oarecare indiferență a subiecților față de aceste valori. Cele două ierarhii menționate au mai fost prezentate[4] dar parțial, și în vederea unei analize comparative cu cele obținute de la cadrele didactice din orașe și din Capitală, și a unei imagini globale a sistemelor de valori a cadrelor didactice din întreaga țară.

Bazîndu-se pe teoria vector-operațională asupra creativității umane, P. Popescu-Neveanu a elaborat un *chestionar de motivație și atitudine creativă și profesională* (chest. M.C.)[5] Am aplicat acest chestionar la cadrele didactice din mediul rural, pentru a analiza dimensiunea creativă și profesională a personalității lor.

Chestionarul M.C. cuprinde 50 de itemi, cu 25 itemi de bază, corespunzînd la 25 de itemi de control și complementari. Perechile corespunzătoare de itemi vizează global cîte o atitudine profesională și creativă, fiecare din ei relevînd însă cîte un aspect complementar celuilalt item. Cercetarea a evidențiat posibilitatea unor diferențe semnificative între unii itemi, vizînd aceeași atitudine. Itemii au fost formulați afirmativ, răspunsurile fiind date pe o scară Lickert în 5 trepte, între afirmarea totală și negarea categorică a aserțiunii respective. Indiferent de sens, nota medie obținută pe eșantion poate varia între 0 și 2 și ea poate fi interpretată în termeni de cotă: scăzută și foarte scăzută (cu nota sub 0,40), moderată (între 0,41 și 0,80) și ridicată sau foarte ridicată (peste 0,81). Afirmarea sau negarea itemului, semnul său pozitiv sau negativ, indică sensul atitudinii respective.

Global, chestionarul M.C. identifică un coeficient de creativitate (Q. Cr.), analog celui intelectual, obținut prin însumarea

[4] Paul Popescu-Neveanu, Florica Lutescu, *Sisteme de valori, în structura personalității la cadrele didactice*, „Revista de pedagogie", nr. 2, 1983, p. 11—14.

[5] P. Popescu-Neveanu, *Studiul atitudinilor creative la inginerii-proiectanți*, „Revista de psihologie", tom 23, nr. 1, ian.-martie, 1977, p. 15—27.

Tabelul nr. 2: ANALIZA DIMENSIUNII CREATIV-PROFESIONALE REALIZATĂ PRIN CHESTIONARUL M.C.

Nr. item	Conținut	Notă
	I — Implicarea în acțiune	0,89
1,26	autonomie personală	1,41
4	cutezanță	0,9
12,37	încredere în forțele proprii	1,06
19	siguranță de sine	0,95
29	siguranța reușitei în acțiune	0,3
	II — Calități voluntare, simț valoric	1,04
6	recunoașterea ca valoare a altor persoane	1,6
31	atitudinea anticoncurențială	1,17
11,36'	atracția față de sarcini grele	0,61
14,39	consecvență, perseverență	1,12
	III — Interes cognitiv	0,61
10,35	depășirea sarcinilor cu inițiative și idei	0,37
22	declararea spiritului personal de inițiativă	0,57
47	aprecierea spiritului de inițiativă	1,55
25	interesul față de propria profesiune	1,4
40	dorința de autoperfecționare profesională	0,15
25	interesul cognitiv față de domenii vecine	1,35
	IV — Ataşamentul profesional, vocație	0,79
3,28	preocuparea față de profesiune în timpul liber	0,89
8	dragostea față de propria profesiune	0,95
33	satisfacția profesională	0,07
23	aderența profesională	1,35
48	realizarea vocațională în profesiunea proprie	0,6
	V — Atitudini direct creative	0,54
20,45	depășirea rutinii cu idei noi	0,4
2,27	neacceptarea banalului, a rutinii	0,85
5	mulțimea opiniilor personale originale	0,02
30	perseverența susținerii propriilor opinii	1,15
9,34	nemulțumirea de sine	0,02
13,38	tendința personală spre realizări originale	0,18
16,41	tendința de asumare a riscului în activitate	0,82
17,42	aprecierea și prețuirea noului	1,11
18,43	tendința de analiză problematizantă a activității	0,83

algebrică a notelor fiecărui item. Nu toți itemii vizează însă atitudini creative; sînt vizate și alte aspecte subsumate creativității. Astfel, *itemii pot fi grupați în 5 categorii:*

I — implicarea personală în acțiune;
II — calități voluntare și simț valoric;
III — interes cognitiv;
IV — atașament profesional și vocație;
V — atitudini direct creative.

Analiza acestor categorii structurale de personalitate este în măsură să detalieze orientarea valorică a personalității.

4. Nu avem intenția de a face o analiză completă a sistemului de valori din cadrul personalității cadrelor didactice din mediul rural (îl prezentăm doar întabelat), ci doar *reliefarea orientării valorice a personalității lor.*

Valorile finale (V.F.) principale, scopuri majore ale existenței personale sînt: familia armonioasă și unită (r. I), înțelepciune, maturitate în înțelegerea vieții (r. II), utilitatea socială a propriei persoane și activități (r. III), independența personală în luarea deciziilor (r. IV), armonie sufletească (r. V) și realizarea de lucruri originale (r. VI). De asemenea, sînt cultivate, dar nu ostentativ, valorile-scop de prietenii adevărate și profunde (r. VII), de demnitate, de respect față de sine (r. VIII).

Se evidențiază astfel o *matură orientare valorică spre realizarea personală în liniștea și armonia familială* și *spre o independentă elevație intelectuală și realizare originală a activității.*

În cadrul modalităților preferabile de conduită (V.I.), au considerat ca superioare valorile de: cinste, sinceritate (r.I), angajare și dragoste de muncă (r. II), responsabilitate și conștiinciozitate profesională (r. III), *orizont larg de cunoștințe și receptivitate* ideatică (r. IV), spirit colegial și sociabilitate (r. V), precum și de dragoste și sensibilitate afectivă (r. VI). Deși conținutul profesional al valorilor ce ocupă rangurile II și III este evident și semnificativ, totuși, că valoarea comportamentală de capacitate și competență profesională ocupă un rang mai modest (r. VIII).

Semnificativă în ceea ce privește orientarea valorică a cadrelor didactice este respingerea categorică a valorilor de ordin *religios, atît ca scopuri existențiale,* cît și ca mijloace comportamentale (r. XX).

5. *Funcționalitatea creativă a personalității* cadrelor didactice este reliefată de chestionarul M.C., prin Q.Cr. mediu obținut: 36,32. Acesta se înscrie în limitele medii de creativitate (10—40), dar în zona ei superioară. Coeficientul individual de creativitate este dispus astfel în cadrul populației cercetate: scăzut și negativ (sub 10) — 5 subiecți, mediu — 18, iar cu creativitate înaltă — 17, limitele registrului creativ fiind minus 12 și plus 72. *Există* deci *o dimensiune creativă potențial-ridicată la cadrele didactice din mediul rural, impunîndu-se folosirea ei adecvată și eficientă.* Această tendință profesional-creativă confirmă rangul superior deținut de realizările cu o puternică notă de originalitate (V.F., r.VI).

Ansamblul atitudinilor direct creative are însă o cotă moderată (MC; cat. V), fapt ce subliniază rangul mediu deținut de spiritul imaginativ și creator ca valoare de conduită (VI; r. IX), rang destul de modest în raport cu rangul deținut de valoarea originalității în activitate ca scop. Pe cote asemănătoare se situează și grupurile motivațional-atitudinale ale interesului cognitiv (MC; cat. III) și ale atașamentului profesional și vocațional (MC; cat. IV). În schimb, grupurile motivațional-atitudinale ale implicării în acțiune (MC; cat. I) și ale efortului voluntar și simțului valoric (MC; cat. II) au cote mai ridicate.

Rezultă deci că *modul principal de realizare profesională* a cadrelor didactice din mediul rural *constă într-o sigură, încrezătoare și autonomă implicare, într-o activitate desfășurată consecvent și perseverent, cu conștiinciozitate și responsabilitate.* În activitate *iese în evidență îndeosebi efortul voluntar și spiritul colegial al cadrelor didactice și mai puțin efortul lor creator, deși manifestă mari disponibilități generale de creativitate.*

6. *Analiza dimensiunii profesional-creative* este în măsură să detalieze și să expliciteze orientarea extraprofesională, constatată la cadrele didactice din mediul rural și să precizeze implicațiile motivațional-atitudinale ale acestei orientări valorice.

90% dintre cadrele didactice din mediul rural consideră că și-au ales meseria care li se potrivește (MC; item 23), dar numai 60% consideră că și-au realizat astfel adevărata lor vocație (MC; 48). Există deci o neîmplinire vocațională la unii din subiecții investigați, de unde și necesitatea unei mai atente orientări profesionale a celor ce vor și pot deveni cadre didactice. Evident, dragostea de muncă este considerată a fi o valoare superioară a conduitei lor personale (VI; r. II). Analitic, se observă însă că doar 70% din subiecți declară în mod categoric că sînt îndrăgostiți de munca pe care o desfășoară (MC; 8). Din aceștia, numai 37,5% (MC; 33) recunosc că au satisfacții personale[6].

Orientarea valorică constatată *nu afectează interesul acestora față de propria profesiune, manifestat în cadrul unei puternice tendințe spre elevație intelectuală.* preocupîndu-se de problemele profesionale chiar și în timpul liber (MC; 3,28) pe un registru larg de probleme. (MC; 25). Aceasta se desfășoară în cadrul unei pronunțate lărgiri a orizontului de cunoștințe și a unei ridicate receptivități ideatice (VI; r. IV), în vederea unei mature înțelegeri a lumii și vieții (VF; r. II). În același context menționăm că inteligența și gîndirea logică ocupă un rang semnificativ. (VI; r. VII).

Orientarea valorică are unele *efecte asupra preocupării* cadrelor didactice cercetate *față de propria pregătire profesională.* Ele consideră creșterea competenței și capacității profesionale ca o valoare de conduită de rang mediu, aproape superior (VI; r. VIII). Dorința de autoperfecționare profesională prezintă, pentru lotul cercetat, o cotă relativ modestă (MC; 40); numai 35% recunoscînd-o ca fiind foarte importantă. În acest sens se observă că subiecții cercetați manifestă și o relativă mulțumire de sine, de modul de îndeplinire a sarcinilor, de realizarea activității (MC; 9,34); doar 35% manifestă o atitudine critică, tinzînd astfel spre autoperfecționare.

Cadrele didactice au sentimentul valorii lor sociale, a utilității lor sociale ca educatori (VF; r. III), dar nu urmăresc și obținerea unei recunoașteri sociale, a respectului social față de munca pe care o depun (VF; r. XIV), demonstrînd prin aceasta modestia de care dau dovadă. Aceasta nu înseamnă însă și lipsă de demnitate personală; respectul față de sine ocupă unul din primele ranguri (VF; r. VIII).

În ceea ce privește relațiile lor sociale, cadrele didactice se remarcă prin firea lor deschisă, sinceră, cinstită (VI; r. I), fiind normală astfel manifestarea unui spirit colegial și sociabil (VI; r. V), precum și căutarea realizării de prietenii adevărate și profunde (VF; r. VII). Acestea, ca și întreaga activitate, se bazează pe o sinceritate tranșantă, evitîndu-se atît indulgența față de ceilalți (VI; r. XIV), cît și menajarea celorlalți (VI; r. XVIII) de dragul colegialității sau prieteniei. Această atitudine se vădește și în recunoașterea categorică a valorii altor persoane (MC; 6), precum și în opoziția puternică față de un spirit de concurență necolegială în activitatea pe care o desfășoară (MC; 35). Dragostea și sensibilitatea afectivă constituie o valoare superioară a conduitei lor, (VI; r. VI). Sînt *firi deschise, sincere, colegiale, prietenoase.*

Activismul lor profesional se bazează pe o *puternică structură volitivă;* au o mare încredere în forțele proprii (MC; 12, 37), sînt sigure de ele (MC; 19), dar au o redusă sigu-

[6] P. Popescu-Neveanu, *Personalitatea pedagogică și aptitudinile didactice. Studiu și cercetări preliminare (I),* în „Revista de pedagogie", nr. 5/1982, p. 3—6.

ranță în privința reușitei demersurilor pe care le desfășoară (MC; 29). Acestea se corelează semnificativ cu o moderată atracție față de sarcinile dificile (MC; 11; 36). Cu toate acestea, au tendința de a-și asuma riscul în activitate (MC; 16, 41) și nu apreciază tendința de a se asigura în eventualitatea apariției unor neplăceri (VF; r. XVI). Manifestă mult curaj în activitate (MC; 4), dar nu îl apreciază suficient ca valoare comportamentală (VI; r. XI). Apreciază foarte mult *independența decizională* (VF; r. III), respingînd în mod categoric docilitatea, supunerea necondiționată (VI; r. XVI). Sînt conștiincioase și responsabile în activitatea lor, aceasta constituind o valoare superioară a personalității lor (VI; r. III).

Aceeași moderație se constată și în ceea ce privește spiritul de inițiativă. Cadrele didactice apreciază foarte mult spiritul de inițiativă (MC; 47); 57,5% declară că au inițiative personale (MC; 22), dar numai 46,25% declară că manifestă concret inițiative în activitate, depășind sarcinile primite cu idei și acțiuni personale (MC; 10; 35).

Moderația structurilor direct creative se corelează cu rangul mediu deținut de spiritul imaginativ și creator la cadrele didactice cercetate (VI; r. IX). În activitatea lor, ele nu se bazează doar pe experiența personală, ba chiar au tendința de a nu accepta rutina (MC; 2,27), dar atitudinea lor de depășire creatoare a rutinei este moderată (MC; 20, 45). Se rezumă mai mult la cercetarea problematizantă a propriei activități (MC; 18,43), fără a o prelungi întotdeauna prin soluții creatoare. Tendința spre noutate este subliniată atît de valoarea originalității rezultatelor activității (cu rang superior), cît și de rangul mediu spre inferior al valorii de liniște și uniformitate a vieții și activității personale (VF; r. XIII). Creativitatea medie se corelează însă semnificativ cu rangul superior al valorii de armonie intensă (VF; r. V);

7. Cercetarea noastră și-a propus să fie obiectivă și critic-realistă. Constatările noastre nu trebuie să sugereze generalizări negative. Sînt doar diferențieri în masa cadrelor didactice și rezultă că o mare parte a lor corespund modelului valorilor profesionale și al implicării creative. Totuși carențele vocaționale constatate, ca și unele insatisfacții și slabe aderențe profesionale, ca să nu mai vorbim de conformismul cognitiv și neangajarea creativă a unora, ne obligă să considerăm problemele global și să le transpunem în sfera măsurilor și proiectelor constructive.

Este necesar să se acorde toată atenția cultivării și valorificării vocațiilor pedagogice. Profesiunea de învățător sau profesor este tot așa de specifică și semnificativă social ca și aceea de medic, inginer economist sau agronom. În consecință *și profesorul trebuie să intre în prim-planul orientării profesionale* și să nu apară ca unul care a ajuns să lucreze în școală pentru că nu a reușit să-și asume alte roluri profesionale. *Latura psihopedagogică a profesiunii de profesor se cere a fi cel puțin tot așa de consistent structurată ca și aceea a specialității.* Toate acestea privesc pregătirea viitoarelor cadre didactice în liceu și institute pedagogice și, mai ales, în universități.

În continuare, *considerăm necesară reevaluarea sistemului de perfecționare a cadrelor didactice care a devenit, în unele cazuri, o operație de rutină ce nu e de natură să susțină valorile profesionale și să cultive atitudinile creative. Este necesar să se pună un mai mare accent pe activitatea de autoperfecționare, găsindu-se cele mai eficiente modalități, la nivelul școlii, de optimizare a organismelor metodice existente.* În general, problema formării, a perfecționării cadrelor didactice trebuie să devină o constantă a activității tuturor factorilor implicați în actul educațional.

Corelația situației la învățătură cu integrarea socială

Prof. GH. A. MIHAI,
Școala generală nr. 11, Pitești

ȘCOALA urmărește dezvoltarea tuturor capacităților pozitive ale copilului. Dobîndirea de informații actuale și valabile, de metode și tehnici eficiente de studiu și muncă reprezintă axul oricărei activități școlare. De fapt, toată viața reprezintă o lecție pentru om dar, organizarea în sens didactic a activității de învățare începe cu clasa întîi, moment cînd diferențele de dezvoltare la nivel intelectual sînt, în general, neglijabile (avînd în vedere aici și rolul important al familiei și al grădiniței de copii). Prima clasă școlară marchează începutul punerii în evidență a însușirilor intelectuale individuale, precum și achiziționarea, în mod diferențiat, a unor elemente noi.

Nivelul de pregătire (exprimat în note) ne arată clar că se produce constant această diferențiere, mai ales cînd colectivul de elevi are o stabilitate mai mare. Pentru a obține unele concluzii mai bune, am alcătuit un tabel cu toate mediile generale de la clasa întîi la a opta, care poate fi redus, prin calcule matematice, la un număr mic de cifre:

Clasa:	I	II	III	IV	V	VI	VII	VIII
Med. arit:	9,32	9,12	8,98	8,83	8,59	8,52	8,20	8,34

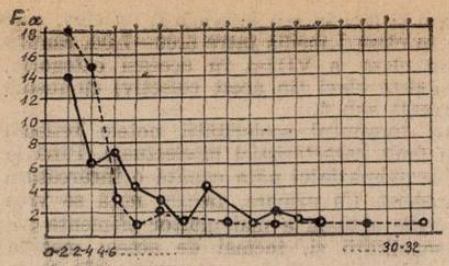
După cum se vede, nivelul matematic la învățătură al colectivului este în scădere treptată de la o clasă la alta, chiar dacă în ultima clasă se observă o îmbunătățire oarecare, ea justificîndu-se, în mare, prin perspectiva imediată a trecerii într-o treaptă școlară superioară. S-a încetățenit ideea greșită — uneori chiar intenționat greșită — că la trecerea în clasa a cincea elevii întîmpină mari dificultăți și, ca urmare, rezultatele la învățătură sînt mult mai mici la sfîrșitul acestei clase. Să vedem de ce această idee nu poate fi admisă nici ca adevărată, nici ca negativă în întregime. Dificultăți — în sensul de situații, probleme noi ș.a. — întîmpină elevii în fiecare nouă clasă, dar acestea au darul de a provoca, în convergență cu numeroase alte influențe și asistențe calificate, schimbările mult așteptate de noi; desigur, nu în mod automat și nici ca regulă generală, ci doar ca posibilitate. Media aritmetică scade foarte mult în clasa a cincea (cu 0,24 puncte) față de clasa a patra; dar și mai mult scade de la clasa a șasea la a șaptea (cu 0,32 puncte). Rămîne de subliniat că: în fiecare nouă clasă elevii obțin note puțin mai mici, fără ca acest lucru să caracterizeze absolut pe fiecare elev în parte. Însă nota nu reflectă întotdeauna fidel nivelul de pregătire, iar pregătirea pentru muncă și viață nu se rezumă doar la conținutul programelor școlare. Sînt numeroase prilejuri și acțiuni didactice și extradidactice, școlare și extrașcolare, organizate și neorganizate, prin care se înfăptuiește cîte puțină instrucție și educație. Toate aceștea nu pot fi redate imediat în notă, cu toate că produc schimbări la nivel intelectual și moral.

Analizînd și mai în detaliu, în mod longitudinal, situația la învățătură, se constată că: din cei 28 de elevi care au avut în clasa I medii între 9,50—10, doar opt se mențin în această categorie la sfîrșitul clasei a VIII-a, un număr de unsprezece scăzînd cu mai mult de un punct; din cei 8 elevi cu mediile între 9,00—9,50, nici unul nu s-a menținut în această categorie pînă la sfîrșitul clasei a VIII-a, scăderea lor fiind mult mai accentuată; din cei 3 elevi cu mediile între 8,00—9,00, unul se menține în această categorie, altul trece în cea superioară și altul scade foarte mult; din cei 4 elevi cu mediile între 7,00—8,00, unul trece în categoria superioară și trei în cea inferioară; un elev, care are în clasa I media între 6,00—7,00, rămîne și în clasa a VIII-a în aceeași categorie; nu există elevi (în acest colectiv) cu media generală sub 6.

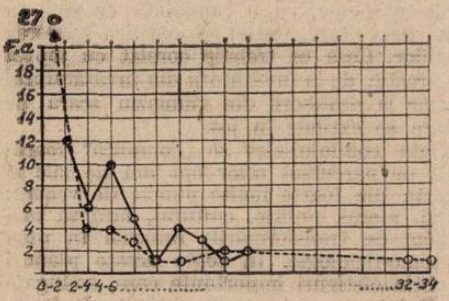
La începutul școlarității notele reflectă mai mult caracteristici intelectuale. Pînă la finele gimnaziului nota capătă o încărcătură eterogenă. Ca urmare, fiecare notă se vrea o medie actuală a mai multor elemente ale personalității și, tocmai de aceea, mediile generale ajung să fie determinate din ce în ce mai riguros, ceea ce corespunde pe deplin subiectului-elev, cu o conștiință de sine în plină dezvoltare. Astfel se justifică scăderea mediilor. Ceea ce trebuie corelat cu faptul că, practic, de la învățătorii din învățămîntul primar la profesorii din gimnaziu scara de notare se extinde în jos.

Viața copilului-elev se „complică" foarte mult pe parcursul celor opt ani de zile și aceasta din foarte multe puncte de vedere: social, moral, politic, cultural, fără să mai vorbim de transformările radicale în plan anatomo-fiziologic. În toate aceste planuri se obțin cîștiguri importante care, adăugate rezultatelor „matematice" obținute la învățătură, ne dau certitudinea unor linii evolutive în care se înscriu elevii noștri. Există și cauze mai ușor sesizabile ale mișcării, într-o direcție sau alta, a rezultatelor (sub forma simbolică de note) la învățătură. Mă gîndesc la deprinderile de comportare și disciplină, la starea disciplinară individuală și colectivă, cît și la ușurința adaptării la viața și activitatea în comun, la statutul social acordat de colectiv membrilor săi. De aceea, voi prezenta în cele ce urmează corelația învățăturii cu incluziunea socială (de fapt, doar cu un aspect al acesteia: popularitatea sau simpatia colectivului față de membrii săi) și cu starea disciplinară.

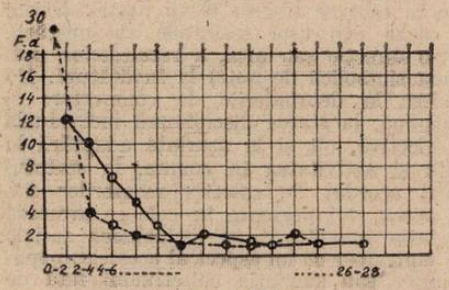
Incluziunea socială la colectivul condus de mine se prezintă grafic ca în f i g. 1, pag. 18. Curbele — a simpatiilor (marcată cu linie continuă) și a antipatiilor (marcată cu linie întreruptă) — sînt depărtate de cele normale, ceea ce înseamnă că avem de-a face cu un colectiv relativ neomogen. Curbele fiind descendente, rezultă că cei mai mulți sînt neglijați de colectiv și doar cîțiva (5—6) sînt în atenția majorității. Lipsa de omogenitate este relativă; ea ar fi fost mai pregnantă, dacă curbele s-ar fi prezentat bimodal sau ascendent. Zona de indiferență în care sînt plasați cei mai mulți elevi reprezintă un izvor potențial de noi relații socio-afective. Simpatia colectivului față de membrii săi crește în intensitate de la clasa a cincea la a opta. Numărul celor neglijați se menține. Cei respinși în mod activ sînt din ce în ce mai puțini, deoarece crește numărul celor față de care colectivul pare a fi indiferent (numărul celor cu indicele de antipatie la zero este din ce în ce mai mare, respectiv, pe cele trei clase: 18, 27, 30).



a) Cl. a VI-a



b) Cl. a VII-a



c) Cl a VIII-a

Fig. 1 — Poligoanele de frecvență ale incluziunii sociale de la clasa a VI-a la clasa a VIII-a.
a) Pe abscisă sînt notați indicii (în clase egale: 0—2, 2—4, 4—6,...), iar pe ordonată se află frecvența absolută *(F.a.)* a indicilor (clasa a VI-a); *b)* 0— —0 = Curba *I.s.* (col) (curba indicilor simpatiei colectivului față de membrii săi, notată în grafice cu linie continuă) (clasa a VII-a); *c)* 0— — —0 = Curba *I.a.* (col) (curba indicilor antipatiei colectivului față de membrii săi, notată în grafice cu linie întreruptă) (clasa a VIII-a)

O semnificație aparte o are componența grupului de respinși. Eisînt adevărați „lideri negativi" informali ai colectivului, se află mai mereu în stare de indisciplină — situație exploatată spontan, dar constant, de ceilalți, care se „autoabsolvă" de vina unor manifestări negative mai mici, atîta timp cît cei dintîi își mențin statutul (de fapt, acordat de colectiv) de „lideri negativi". Din acest grup au făcut parte permanent (de la clasa a cincea la a opta): doi elevi (S.N. și G.S.) veniți ca repetenți în clasa a cincea; un elev (G.C.) venit, tot în clasa a cincea, prin transfer (din cauza „inadaptării" în alte colective); un elev (x) handicapat psihomotor și menținut în acest colectiv. Ei au avut următorii indici de antipatie colectivă:

	Cl. a VI-a	Cl. a VII-a	Cl. a VIII-a
S.N.	32,09	31,16	16,74
G.S.	26,97	33,02	23,72
G.C.	18,60	15,34	20,46
„x"	14,41	14,41	20,00

Statutul obținut de acești elevi se explică, în mare, prin aceea că ei sînt nou veniți în colectiv, și anume: doi veniți ca repetenți, unul pentru a fi salvat de repetență, iar despre celălalt se poate arăta doar că, în condiții școlare obișnuite, el ar fi trebuit să rămînă repetent de la bun început, locul lui fiind de fapt într-o școală de deficienți. *Afecțiunea colectivului față de membrii săi* este repartizată mult mai echilibrat, numărul celor care obțin indicele de simpatie colectivă peste 10 este în fiecare an în jur de zece. Subliniez doar că în interiorul acestui grup se produc, totuși, mișcări destul de mari.

Printr-o predicție deschisă se poate afirma că rețeaua de comunicări nu este pe deplin dezvoltată, dar tendința care se întrevede este aceea de îmbunătățire constantă a climatului socio-afectiv din colectiv, lucru favorabil activității școlare și colaborării pe diverse planuri. Am în vedere aici și alte date, și nu numai datele, atîta timp cît realitatea pe care acestea o reflectă am avut-o mereu sub ochii mei.

Să vedem cum se prezintă relația dintre *rezultatele obținute la învățătură* și *popularitatea* în colectiv. Se pare că învățătura se desfășoară cu o eficiență foarte mare, atunci cînd elevul se integrează bine în colectiv. În același timp, sînt puține cazurile cînd elevii care învață bine nu se bucură de o apreciere asemănătoare și din partea colegilor, ceea ce nu reprezintă decît o recunoaștere practică a valorii sociale a învățăturii. Luînd în calcul rangul obținut la popularitate (pe baza **I.s.** (col) — indicelui simpatiei colectivului) și rangul obținut la învățătură (pe baza mediei generale), am ajuns la următoarele cifre de corelație:

Clasa:	VI	VII	VIII
Coeficientul de corelație:	0.82	0.85	0.70

Aici întîlnim o corelație pozitivă foarte puternică. Ordonarea elevilor după o variabilă este asemănătoare cu cea efectuată după cealaltă variabilă; în clasa a VI-a, un număr de 12 elevi au rangul 0 (zero), sau se află la o diferență maximă de +1 la amîndouă variabilele; în clasa a VII-a, 7 elevi, *iar în clasa a VIII-a 8 elevi sînt tot în această situație*. Deci, ne aflăm în fața a două variabile reciproc favorabile constituirii și funcționării lor.

Rezultatele la învățătură sînt dependente de o multitudine de factori, dintre care doar o mică parte se află sub controlul nostru, al educatorilor, al școlii. Ce-i drept, aceștia sînt cei mai importanți. În familie elevul vine zilnic în contact cu anumite elemente de cultură și civilizație, își formează cele mai

multe deprinderi, are în față aceleași exemple, i se creează (sau nu) condiții reale de dezvoltare armonioasă, de hrană, de studiu, de odihnă, iar toate acestea reprezintă mediul de bază în care copilul se „îmbăiază" zilnic. De aici își primește o doză permanentă de hrană fizică și spirituală, care în numeroase cazuri este suficientă cerințelor evolutive individuale. În spațiul din afara casei părintești și din afara școlii, copilul își petrece cel puțin o cincime din timpul unei zile. Acest mediu îl educă, dar într-un mod destul de problematic. Aici întîlnește tot ceea ce familia (și chiar școala) îi „ascunde" cu grijă. Influențele din aceste două medii sînt totuși secundare, cînd este vorba de învățarea sistematică. Școala, cu suita ei de activități didactice, se axează pe problema instruirii. Și totuși, aceasta nu decurge lin. Grupul de elevi supus instruirii are în fiecare moment „problemele" lui. El înlesnește sau îngreuiază procesul de percepere și înțelegere individuală, exercită presiuni dirijate, dar și spontane. Pînă la urmă, diferă în mod categoric discursul mintal și verbal al elevului care este simpatizat, de cel al elevului care nu este simpatizat de colectiv. Aceasta se deduce logic din corelația de mai sus. Deci, ajungem la stringenta necesitate a îmbunătățirii statutului sociometric al fiecărui elev și aceasta, în măsura în care sînt de dorit rezultate cît mai bune la învățătură pentru fiecare caz în parte.

Disciplina este un mod concret de organizare și înfăptuire a tuturor acțiunilor și activităților individuale și colective. Ea se bazează pe reguli dinainte cunoscute sau ad-hoc elaborate, necesare atingerii obiectivelor imediate sau îndepărtate. Viața școlară în mod deosebit activitatea didactică, se desfășoară optim și eficient doar într-un cadru disciplinar riguros conceput și respectat în mod egal de toți participanții la procesul educațional ce are loc în unități de timp și spațiu bine fixate. De obicei, disciplina unui elev sau a unei clase de elevi se inserează armonios în acest cadru al unității școlare respective.

Cercetînd disciplina prin metoda aprecierii obiective am obținut histogramele din fig. 2. Pe abscisă avem distribuția valorilor variabilei „a fi disciplinat", împărțită în intervale egale. Ea se întinde pentru fiecare clasă după cum urmează:

cl. a VI-a: de la -34 la +30 (punctajele extreme obținute fiind -32 și +30);

cl. a VII-a: de la -24 la +35 („ „ „ „ -22 și +35);

cl. a VIII-a: de la -19 la +35 („ „ „ „ -15 și +33).

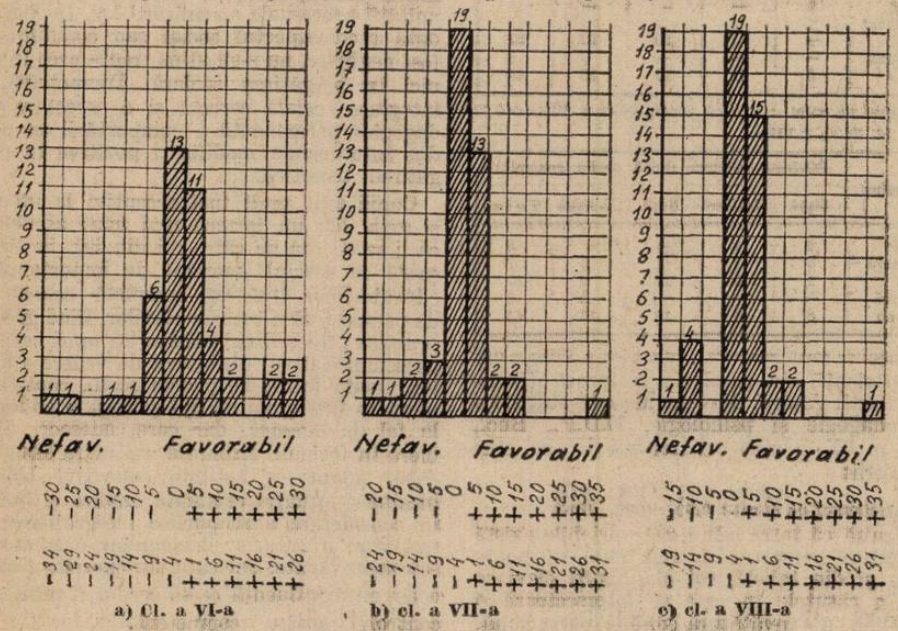
Ordonata ne redă frecvența absolută (f.a.) a punctajelor obținute de elevi.

Pe întregul colectiv, în cei trei ani, distribuția trăsăturii ne apare ca fiind normală, ea avînd în extreme un număr mic și aproape egal de cazuri, iar în zona centrală grupul majoritar de elevi. Privind cele trei grafice ca momente diferite ale evoluției acestei trăsături, detașăm aspecte pozitive clare: reducerea progresivă (pînă la jumătate) a distanței centru-polul nefavorabil; creșterea considerabilă a grupului de mijloc; o stabilitate destul de bună în zona favorabilă.

Dorind să ajungem la cauzele și condițiile optime ale învățării, vom pune acum în evidență relația dintre disciplină și eficiența generală a învățării. Disciplina determină

F.a.

Fig. 2 — **Histogramele caracteristicii „a fi disciplinat", de la clasa a VI-a la a VIII-a**



o însușire temeinică și rapidă a cunoștințelor, iar efortul spiritual din timpul însușirii cunoștințelor educă disciplina conștientă și dragostea pentru o astfel de activitate. Oricine poate observa că, atunci cînd copiii au ceva precis de făcut (ca în cazul cînd rezolvă probleme în scris, fac experiențe individuale, urmăresc o scurtă prezentare verbală sau intuitivă din care trebuie ca fiecare să rețină anumite însușiri ș.a.) indisciplina nu apare.

Pentru a stabili corelația dintre cele două variabile, am luat ca bază de calcul, pentru disciplină, clasamentul alcătuit cu datele din matricea disciplinei (obținută prin metoda aprecierii obiective), iar pentru învățătură mediile generale. Cele două caracteristici au fost repartizate, pentru fiecare elev în parte, în una din aceste patru categorii: foarte bună, bună, mediocră și slabă, rezultînd cele trei tabele (tabelele 1, 2 și 3).

CORELAȚIA DISCIPLINĂ-EFICIENȚA GENERALĂ A ÎNVĂȚĂRII

Tabelul nr. 1: cl. a VI-a

Disciplina	Eficiența învățării (după media generală)				
	Slabă	Mediocră	Bună	F. bună	Total
Slabă	5	—	—	1	6
Mediocră	1	5	5	3	14
Bună	—	2	5	12	19
F. bună	—	—	—	4	4
Total	6	7	10	20	43

Coeficientul de corel. reciprocă pentru clasa a VI-a = 0,69

Tabelul nr. 2: cl. a VII-a

Disciplina	Eficiența învățării (după media generală)				
	Slabă	Mediocră	Bună	F. bună	Total
Slabă	2	—	—	—	2
Mediocră	4	4	2	2	12
Bună	—	7	10	10	27
F. bună	—	—	—	3	3
Total	6	11	12	15	44

Coeficientul de corel. reciprocă pentru clasa a VII-a = 0,62

Tabelul nr. 3: cl. a VIII-a

Disciplina	Eficiența învățării (după media generală)				
	Slabă	Mediocră	Bună	F. bună	Total
Slabă	4	1	—	—	5
Mediocră	3	1	1	2	7
Bună	1	5	12	9	27
F. bună	—	—	—	5	5
Total	8	7	13	16	44

Coeficientul de corel. reciprocă pentru clasa a VIII-a = 0,63

Coeficienții de corelație reciprocă (Pearson) (conf. Andrei Novak, Metode statistice în pedagogie și psihologie, E.D.P., Buc., 1977, p. 63), pentru cei trei ani de zile, sînt următorii:

Clasa:	VI	VII	VIII
Coeficientul de corel.:	**0,69,**	**0,62,**	**0,63**

Rezultă că între cele două variabile există o legătură remarcabilă. Așa cum se poate vedea și din tabele, cei mai mulți elevi se află în căsuțele în care se intersectează o disciplină cu e învățătură bună și foarte bună. Deci, elevii cu un grad înalt de disciplină obțin, de regulă, rezultate foarte bune pe linia învățăturii. Este de presupus că, de la un moment dat, ei fac acest lucru în cunoștință de cauză; cu alte cuvinte, sînt conștienți de eficiența muncii și comportării disciplinate. Este cert că cei preocupați preponderent de studiu găsesc aproape singuri căi de îmbunătățirea rezultatelor. Printre aceste mijloace, disciplina ocupă locul cel mai important. Cercetarea noastră evidențiază faptul că toți cei care au ajuns să conștientizeze această legătură, desfășoară deja o muncă eficientă. Randamentul sporit al muncii de învățătură este întotdeauna condiționat de o disciplină bună, conștientă, de autodisciplină. Este firesc ca elevul care este disciplinat la lecții, preocupat de a înțelege materia, de a-și efectua permanent temele, de a rezolva toate problemele în cadrul programului dinainte stabilit, să obțină rezultate bune, să dea dovadă de siguranță și independență sporită, atunci cînd este pus în situația de a demonstra temeinicia celor învățate.

Cu rezultatele de mai sus în față, ajungem la următoarea concluzie generală: școala urmărește realizarea la un nivel superior a integrării sociale (respectiv, incluziunea), a comportării (respectiv, disciplina) și a pregătirii teoretico-profesionale (respectiv, învățătura), dar fiecare din acestea are un rol însemnat în realizarea integrală a educației și instrucției, de fapt, a formării unei personalități complexe, capabilă de o viață și activitate socială, morală și intelectuală creatoare. Cercetările de mai sus dovedesc interdependența strînsă dintre aceste elemente educaționale și, totodată, necesitatea unității procesuale a realizării lor. De fiecare dată cînd aspectul social sau conduita au fost neglijate, nu s-au atins trepte prea înalte nici în pregătirea școlară. Dimpotrivă, o integrare socială corectă și o corectare pedagogică permanentă a comportării au produs întotdeauna modificări pozitive în pregătirea teoretică.

Copiii sînt mult mai receptivi la atenția și grija (cu un termen mai nou: asistența) ce li se acordă de către cei din jur. Se detașează ca sarcină deosebit de importantă a educatorilor: tratarea completă *actuală* și de perspectivă a tuturor elevilor, fiind greșită practica „trecerii cu vederea" a unor aspecte „nesemnificative" din punct de vedere didactic. Odată intrat pe poarta școlii, copilul se oferă în întregime ca apt pentru o educație la fel de *întreagă*, dar care, adeseori, i se oferă în formule elaborate din afara situației date. Adaptarea acțiunii educative la subiectul și situația existente implică și luarea în considerare a scopurilor integratoare, în realitate, a tuturor elementelor programate sau neprevăzute, dar care vor exercita fiecare o anumită influență ce se cere a fi pusă sub controlul nostru competent.

EXPERIENȚA ÎNAINTATĂ A ȘCOLII

Metode eficiente în însușirea limbii române în grădinițele și școlile primare cu predarea în limbile naționalităților conlocuitoare

Prof. ALEXANDRU TÓTHARSÁNY,
Liceul Pedagogic Odorheiu Secuiesc

ÎN ROMÂNIA SOCIALISTĂ, patria noastră scumpă, se bucură de drepturi egale toți cetățenii țării, indiferent de naționalitate, sex, vîrstă, religie, în toate domeniile vieții politice, sociale și culturale, prin urmare și în domeniul învățămîntului. Un rezultat deosebit al întregii politici naționale a partidului nostru îl constituie rețeaua largă de învățămînt, pentru întregul nostru tineret, inclusiv în limbile naționalităților conlocuitoare. Dar exercitarea egalității depline a naționalităților conlocuitoare impune ca o necesitate obiectivă însușirea limbii române, limba statului nostru. Prin cunoașterea perfectă a limbii române, de către toți cetățenii aparținînd naționalităților conlocuitoare, se creează condiții de perfectă egalitate în drepturi, ca fiecare să aibă acces liber, nelimitat, în toate domeniile de activitate. Putem afirma, prin urmare, că însușirea limbii române de către tinerii aparținînd naționalităților conlocuitoare este în același timp un drept și o obligație.

Studierea și însușirea limbii române, ca și celelalte discipline din unitățile de învățămînt unde studiază fii ai naționalităților conlocuitoare, se realizează pe bază de sistem, principiile călăuzitoare fiind stabilite de către planul de învățămînt și programele școlare. În cadrul acestui sistem, un rol deosebit îi revine grădiniței și învățămîntului primar. La terminarea școlii generale toți copiii aparținînd școlilor cu predarea în limbile naționalităților conlocuitoare au create condițiile să vorbească și să scrie corect românește.

În acest sens, un rol important îi revine grădiniței. Cu aproape zece ani în urmă s-au introdus în unitățile preșcolare cu predarea în limbile naționalităților conlocuitoare — activități în limba română, urmărind ca viitorul școlar să-și însușească în limba română denumirea celor mai importante noțiuni. Practica a dovedit eficiența acestei măsuri. Astfel s-a putut constata că trecînd în învățămîntul primar, copiii aparținînd naționalităților conlocuitoare, pe lîngă deprinderile de limba maternă, și-au însușit și elementele de bază ale limbii române.

Pentru orientarea educatoarelor programa elaborată de către Ministerul Educației și Învățămîntului prevede și volumul minim de cuvinte pe care trebuie să le învețe copiii (125 de cuvinte în grupa mică, 200 la grupa mijlocie și 250 la grupa mare). Au existat unele păreri contradictorii în legătură cu acest volum de cuvinte. Există zone în care se consideră că volumul de cuvinte este prea mic, în alte zone se susține că nu se poate realiza în întregime această prevedere a programei. Unele educatoare se gîndesc la rezultatele cantitative și nu calitative. Nu trebuie să uităm însă că nu atît cantitatea contează, ci scopul: formarea deprinderilor de bază — de cunoaștere și vorbire în limba română. De fapt, programa lasă la latitudinea educatoarelor să sporească numărul cuvintelor în funcție de nivelul grupei. De aceea, majoritatea educatoarelor realizează prevederile programei în mod satisfăcător.

Există încă în rîndul educatoarelor din aceste unități preșcolare o neclaritate în folosirea metodelor corecte. Mai sînt cazuri cînd unele educatoare nu se pot debarasa de metodele vechi, ineficiente. Se recurge încă prea des la metoda traducerii, deoarece astfel se obțin rezultate spectaculoase, copilul învață, ce-i drept, unele cuvinte și noțiuni într-un interval mai scurt. Dar se uită că astfel se îngreuiază realizarea unuia dintre scopurile majore — formarea simțului limbii.

Există unele reticențe în ce privește utilizarea metodei directe în cadrul acestor activități. Or, practica a dovedit că metoda directă este singura eficientă pentru învățarea unei limbi noi. Copilul preșcolar va fi deprins încă la această vîrstă să nu apeleze la limba maternă atunci cînd vorbește în limba română.

În acest sens educatoarea este datoare să creeze un mediu lingvistic corespunzător la toate activitățile de limba română, evitînd folosirea limbii materne. Dar pentru realizarea acestui deziderat, este indicat să se folosească o gamă bogată de material intuitiv pentru a putea demonstra cuvintele și noțiunile pe care să le învețe copiii. Desigur, un rol important îl are jocul. Este necesar să se introducă la aceste activități cît mai multe jocuri didactice pentru ca activitatea să devină cît mai atrăgătoare și pentru ca să se poată asigura activizarea maximă a copiilor.

Uneori se interpretează greșit prevederile programei. Se recomandă în programă ca denumirea noțiunilor în limba română să fie însușite de către copii după înțelegerea prealabilă în limba maternă. Unele educatoare înțeleg prin aceasta pur și simplu traducerea lor. Or este de la sine înțeles că toate noțiunile și cuvintele de bază pot fi învățate de copil mai întîi în limba maternă, ca apoi să le învețe în mod conștient și în limba română.

Alteori există tendința ca în cadrul aceleiași activități să se însușească cuvinte și noțiuni în ambele limbi, considerîndu-se că astfel se ajunge mai repede la bilingvism. Se scapă însă din vedere că tocmai astfel se ajunge la metoda traducerii, în contradicție cu cerințele metodei directe.

În unele cazuri se interpretează greșit și o altă prevedere a programei, potrivit căreia noțiunile de limba română se cer predate și în afara activităților obligatorii. Este clar că programa cere prin aceasta exersarea cuvintelor și structurilor învățate anterior pentru a deveni automatisme verbale la care nu se poate ajunge fără a efectua cît mai multe exerciții. Dar nu se recomandă ca în cadrul acestor activități libere să se „planifice" zilnic învățarea unor cuvinte izolat, numai cu scopul ca să învețe copiii un număr cît mai mare de cuvinte, fără ca ele să fie semantizate metodic și fără a se conștientiza aceste cuvinte prin încadrarea or în structuri lingvistice.

Și în cadrul procesului de însușire a limbii române este foarte important să se realizeze colaborarea grădiniță-școală. Multe educatoare au găsit forme variate pentru a se adapta copilul cu mai multă ușurință la primele clase primare. În acest scop sînt foarte eficiente nu numai interasistențele dintre educatoare și învățători, dar și activitățile comune. Practica a dovedit că este util ca educatoarele să viziteze cu preșcolarii din grupa mare elevii din clasa I (la ora de limba română), timp în care sînt antrenați într-un dialog fructuos în învățarea limbii române, mai ales că există multe elemente comune între programa de limbă română de la grădiniță și cea de la clasa I.

Învățarea limbii române în clasele primare poate fi considerată ca o treaptă superioară în însușirea limbii române de către copiii aparținînd naționalităților conlocuitoare. Ajungînd în clasa I elevul are deja formate anumite deprinderi de vorbire în limba română. Deoarece grădinița a preluat o mare parte din sarcinile clasei I, în ce privește dezvoltarea vorbirii elevilor în limba română, de cîțiva ani s-a introdus în această clasă învățarea elementelor de bază ale citit-scrisului în limba română, începînd cu ultimele săptămîni ale trimestrului II al anului școlar. Programa prevede ca în acest timp să se învețe un număr de 10 litere, specifice limbii române, unele dintre ele identice ca sunet, dar deosebite ca grafem.

Un aspect metodic care merită semnalat este citirea diftongilor, a triftongilor, precum și a literelor **a** și **e**. Datorită interferenței, elevii citesc diftongii în două silabe, iar triftongii în trei silabe din cauza că în limba maternă nu există aceste litere (sunete). Greșelile trebuie imediat corectate, deoarece ele devin destul de repede deprinderi greșite de limbă, ce se pot corecta foarte greu.

O altă greșeală frecventă se observă în pronunțarea și citirea sunetelor specifice limbii române, ele interferîndu-se frecvent în pronunțarea copiilor cu sunetele ö și ü din limba maghiară. Remediul ni-l pot oferi multiplele exerciții de pronunțare, iar la nevoie insistența de a explica elevilor chiar modul de formare a sunetelor. Căci nu este suficient să corectăm greșeala, ci elevul să repete cît mai des formele corecte.

În toate clasele primare o mare importanță o prezintă c o n v e r s a ț i a, dacă aceasta, bineînțeles, este atractivă, activizează elevii în exersarea vorbirii. Unii învățători ilustrează cu desene tema conversației. Metoda s-a dovedit a fi foarte utilă, deoarece ușurează semantizarea și oferă copiilor posibilitatea de a-și satisface dorința de mișcare. Desenele se realizează la tablă simultan cu mersul și tema conversației, existînd astfel posibilitatea să se fixeze și cuvintele care denumesc acțiuni sau stări greu de semantizat prin metoda directă.

(Continuare în pag. 60)

Eficienţa lecţiei prin proiectarea instruirii în învăţământul liceal seral

Prof. ing. IOANA TOMA
Liceul Industrial „Optica Română"

CEL MAI IMPORTANT ROL în sporirea eficienţei procesului instructiv-educativ la învăţământul seral îl are profesorul. Acesta va selecta şi va structura de aşa natură cunoştinţele ce trebuie însuşite de elevi şi va organiza situaţiile de învăţare, încît procesul de instruire să poată fi realizat în cadrul lecţiei, pornind de la realitatea obiectivă, că ora de curs este, de obicei, singurul timp pe care elevul seralist poate să îl acorde instruirii sale.

Astăzi, în învăţământul seral nu mai poate satisface conceperea lecţiei după modelul clasic, în care elevul trebuia să realizeze, în afara clasei, o etapă obligatorie a instruirii — etapa de exersare şi aplicare a noilor informaţii. În lumina noilor realităţi unanim acceptate, se impune aplicarea altor tehnologii, după principii pedagogice care să permită sporirea calităţii şi eficienţei procesului de învăţământ, al seraliştilor.

Aceste tehnologii de instruire experimentate la clasă, în ultimii doi ani, prezentate în lecţii deschise, discutate în şedinţe de catedră, s-au dovedit a fi deosebit de eficiente. Elevul este permanent solicitat şi participă activ la instruirea sa, succesiunea strategiilor de instruire permiţînd implicarea acestuia în obţinerea de informaţii, prelucrarea acestora, formularea concluziilor şi, în mod deosebit, în aplicarea concluziilor. Această secvenţă a instruirii introdusă în lecţie este cea care asigură consolidarea comportamentelor în curs de formare. Profesorul va trebui să selecteze, sau să creeze setul de probleme, exerciţii şi aplicaţii care asigură dobîndirea şi formarea cunoştinţelor, dezvoltarea capacităţilor intelectuale şi formarea deprinderilor motorii specifice. De asemenea, va asigura şi resursele materiale care vor sprijini elevii în acţiunea de învăţare. (Anexa 1)

Pentru a putea realiza obiectivele propuse în cadrul limitat al lecţiei se impune elaborarea unor fişe de lucru distribuite elevilor, pe care aceştia îşi vor putea formula rapid răspunsurile (eventual pe foaia de calc suprapusă pe formular), folosirea retroproiectorului, diascolului, precum şi echiparea cabinetului cu mijloace de învăţământ preluate din industrie sau chiar desfăşurarea lecţiei în ateliere de producţie.

În conformitate cu metodologia întocmirii tehnologiei de instruire, profesorul stabileşte pentru fiecare secvenţă din lecţie, aferentă fiecărui obiectiv, timpul necesar, strategiile de învăţare şi strategiile de instruire, respectiv conţinutul în fiecare etapă de instruire, metodele de învăţământ, probleme, exerciţii şi aplicaţii, formele de organizare, resursele materiale necesare şi locul de desfăşurare a instruirii.

Ca exemplificare prezint un proiect de instruire pentru disciplina „Acţionări şi automatizări" la lecţia: „Pornirea motoarelor în ambele sensuri" (Anexa 2 — *Tehnologia* şi Anexa 3. Fişa de lucru — cu simbolul *FL*).

[1] V. şi G. de Landshéree, Definirea obiectivelor educaţiei, E.D.P, Bucureşti, 1979.

Anexa 1 : OBIECTIVE PEDAGOGICE

Obiectiv (codul)	Comportamentul dorit	Condiţiile în care se probează formarea comportamentului	Criteriul de reuşită
Citirea şi decodificarea schemei de pornire în ambele sensuri	Elevul să precizeze ce componente ale schemei de pornire în ambele sensuri sînt alimentate cînd se dă comanda pornirii directe şi ce implicaţii rezultă. Să indice elementele cu rol de siguranţă din schemă.	Elevilor li se oferă: — desenul schemei electrice respective cu contactele în stare normală (fără a avea tensiune în circuit); — Model mut cu desenul schemei electrice incomplete, locul unde urmează a se figura contactele electrice fiind lăsat liber.	2/3 din operaţiile cerute idem

Anexa 2: TEHNOLOGIA DE INSTRUIRE

Disciplina: ACȚIONĂRI ȘI AUTOMATIZĂRI

Tema: SCHEME DE COMANDĂ A SISTEMELOR DE ACȚIONARE ELECTRICĂ.

Scopul: STABILIZAREA DEPRINDERII DE MUNCĂ INDIVIDUALĂ ÎN ÎNȚELEGEREA SCHEMEI ELECTRICE.

Clasa: XII-A-ZI
XIII-A SERAL

Lecția: PORNIREA MOTOARELOR ÎN AMBELE SENSURI.

Locul de desfășurare: LABORATOR

Timpul	Obiectivele pedagogice	Etapele de instruire	Strategiile de instruire: Conținutul în fiecare etapă de instruire	Metode de învățământ	Probl. exerciții	Formele de organizare	Resursele materiale: Mijloace de învățământ. Realizate intenționat	Preluate din alte domenii
0.	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.
	Secvența introductivă		Recunoașterea elementelor componente ale schemelor electrice. Precizarea denumirii.	Efectuare de exerciții	P_1	Sarcină frontală rezolvată individual prin munca independentă, dirijată de profesor.	— F.L. — panoplie	Elemente componente ale schemei electrice
			Desenarea simbolului standardizat.	Conversație	—	idem	— F.L pentru retroproiector	—
			Decodificarea schemei pornirii directe a motoarelor.	Efectuare de exerciții Conversație	P_2	idem	F.L	—
17					P_5	idem	F_3; F_2	—
	Citirea și decodificarea schemei pornirile în ambele sensuri a motoarelor.	Obținere de informații	Necesitatea inversării alimentării a două faze la rețea.	Discuție		idem	—	—
		Prelucrare de informații	Componentele schemei electrice	Rezolvare de probleme	P_3	idem	FL	—
		formulare concluzii	Rolul fiecărui element.	Conversație	P_3	idem Sarcină dată diferențiat pe grupe de elevi.	F3	Instalație electrică
		Exersare și aplicare concluzii	Decodificarea schemei pornirii în ambele sensuri.	Efectuare de exerc.	P_4; P_4'		FL	—
				Conversație	P_4; P'_4		F_4'	—
				Analiză de caz	P_5;P'_5	Idem	FL	—
				Conversație	"	Idem	F5	Instalație electrică
				Evaluare	P_5; P'_2	Sarcină frontală rezolvată individual prin muncă independentă.	Model mut	—
28		Conexiune inversă finală	Idem	Conversație	"	Sarcină frontală	F_6	—
	Secvența finală	Idem		Demonstrație	—	Sarcină frontală dirijată de profesor	—	Instalați electrică

Anexa 3: FIŞA DE LUCRU

Probleme referitoare la lecţia precedentă: „PORNIREA DIRECTĂ A MOTOARELOR".

P_1 Notaţi pe maculator, în ordinea prezentării pe panoplie, elementele componente ale schemei electrice, denumirea şi simbolul grafic standardizat.

P_2 Urmăriţi schema pornirii directe (fig. 1). Desenaţi schema cu contactele comutate, cînd este apăsat butonul de pornire P.

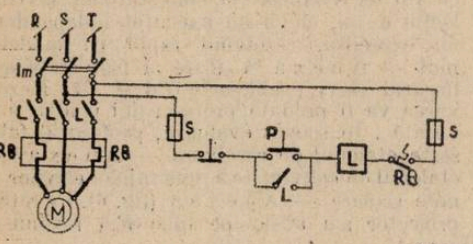


Fig. 1

P_3 Idem — cînd se apasă pe butonul O.

— Poate fi acţionat MOTORUL — fără contactul L din circuitul de comandă (de sub butonul P)?

— P. supl. Ar fi utilă în practică o asemenea schemă? De ce?

Probleme referitoare la lecţia de zi: „PORNIREA ÎN AMBELE SENSURI A MOTOARELOR ELECTRICE"

P_3 Completaţi schema pornirii indirecte (fig. 2) cu simbolurile standardizate şi apoi desenaţi-o pe caietul de notiţe.

(n.d. = contact normal deschis)
(n.î. = contact normal închis)

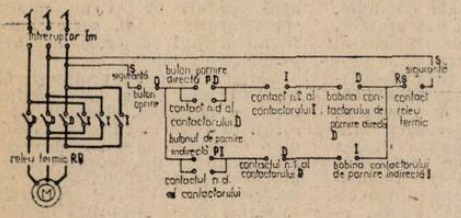


Fig. 2

P_4 Enumeraţi elementele circuitului de forţă (din schema P_2) folosind simboluri literare.

P_4' Enumeraţi elementele circuitului de comandă (din schema P_2) folosind simboluri literare.

P_5 În cazul în care s-a apăsat pe butonul PD şi imediat pe butonul PI, în ce sens se va roti motorul?

P'_5 În cazul în care s-a apăsat pe butonul PI şi imediat pe butonul PD, în ce sens se va roti motorul?

P_6 Desenaţi schema de mai jos cu contactele comutate, după ce s-a apăsat pe butonul PI.

P'_6 Idem — după ce s-a apăsat pe butonul PD.

P_7 Enumeraţi elementele de siguranţă din schemă.

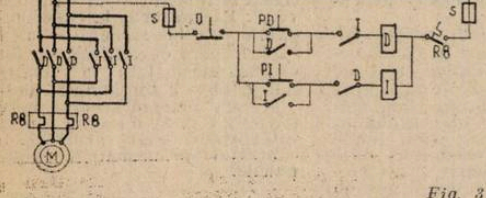


Fig. 3

Anexa 4: MODEL MUT

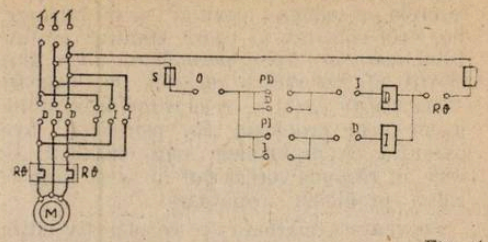


Fig. 4

Anexa 5: ETALON DE REZOLVARE

5.1. REZOLVAREA PROBEI

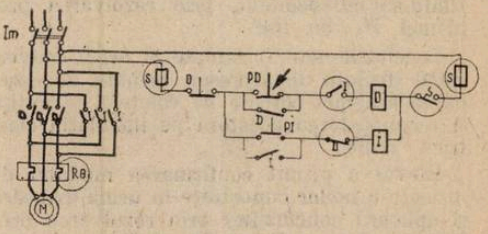


Fig. 5

5.2. PUNCTAJ

Itemul I_1 (problema P_1 din fişă): cîte un punct pentru fiecare contact corect reprezentat: total 18 p.

Itemul I_2 (problema P_7 din fişă): cîte 1 punct pentru fiecare element corect încercuit: total 6 p

Anexa 6: ETALON DE CONVERTIRE A PUNCTAJELOR ELEVILOR ÎN NOTE ŞCOLARE

6.1. TABEL CENTRALIZATOR DE DATE

Item	PM		p.m.a.	
	pct.	%	pct.	%
I_1	17	100	11	66,6
I_2	6	100	4	66,6
Σ % nr. I	—	100	—	66,6

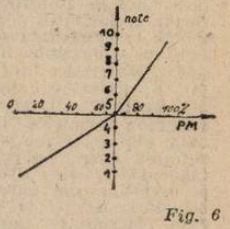


Fig. 6

P.M. — Performanţă maximă
p.m.a. — performanţa minimă admisă

6.2. NOMOGRAMA DE CONVERTIRE

În secvenţa introductivă se urmăreşte consolidarea cunoştinţelor predate anterior, strict necesare înţelegerii lecţiei noi, prin rezolvarea problemelor P_1, P_2 şi prin discutarea rezolvării lor. Rezolvarea corectă se dă pe foliile F_1, F_2, prezentate la retroproiector. Problemele propuse nu au numai scopul de a asigura munca independentă a elevului, cu toate problemele din această lecţie, acestea au şi un rol formativ (efortul de a le rezolva, participarea la discutarea soluţiei creează condiţiile consolidării cunoştinţelor). Dacă se constată că majoritatea elevilor nu au putut lucra, situaţie întîlnită uneori la

clasele serale, datorită, de obicei, absenţelor la orele precedente, elevului i se dă bibliografie, este solicitat să ceară lămuriri profesorului, care are rolul permanent de a ajuta elevul în rezolvarea sarcinii de instruire.

Dacă este cazul se reia rezolvarea problemelor prin problema P_2, pentru a avea garanţia că problemele s-au clarificat. Cei care au răspuns corect pot în acest timp rezolva problema următoare.

Secvenţa următoare are ca obiectiv citirea şi decodificarea schemei pornirii în ambele sensuri a motoarelor, schemă pe care elevul a completat-o pe baza informaţiilor transmise de profesor, prelucrarea informaţiilor realizîndu-se independent, prin rezolvarea problemei P_3 din fişă.

Concluziile sînt formulate în urma conversaţiei dirijate de profesor, urmată de desenarea schemei corecte pe caietele de notiţe şi recunoaşterea acestora pe instalaţia electrică reală.

Elevul a primit confirmarea modului de însuşire a noilor cunoştinţe în urma exersării şi aplicării concluziilor prin rezolvarea problemelor *P4* sau *P4'* şi *P5* sau *P5'*, probleme propuse pe grupe de elevi, de regulă în aceeaşi bancă şi care au posibilitatea să se consulte şi să-şi argumenteze soluţia, lucru care se recomandă apoi şi prin conversaţia de verificare dirijată de profesor şi confirmată prin demonstrarea funcţionării instalaţiei electrice.

În secvenţa de conexiune inversă finală, cu rol de verificare a cunoştinţelor privind lecţia de zi, elevii au executat independent un exerciţiu, rezolvînd rapid pe modelul mut — A n e x a 4 (care a fost distribuit fiecărui elev) problemele *P6* şi *P7*. Rezolvarea va fi predată profesorului pentru a fi notată . În scopul evaluării, profesorul foloseşte etalonul de rezolvare — A n e x a 5 şi etalonul de convertire a punctajelor elevilor în note şcolare — A n e x a 6. (fig. 6). Pe retroproiector s-a afişat pe folia *F.6* răspunsul corect.

Elevii care au terminat corect sarcina de lucru au fost solicitaţi să îndrume elevii ce nu au rezolvat-o corect prin rezolvarea problemei *P6* care este de acelaşi gen, lăsînd liberă conversaţia elev—elev. Se creează astfel posibilitatea ca toţi elevii să-şi însuşească noţiunile de bază, în clasă.

Părinţi, profesori, elevi*

LUCRAREA de faţă care se adresează deopotrivă părinţilor şi cadrelor didactice, se bazează pe un bogat material faptic rezultat dintr-o anchetă întreprinsă de autoare timp de trei ani în rîndul studenţilor de la Facultăţile de Filologie, Fizică şi Matematică ale Universităţii „Al. I. Cuza" din Iaşi, solicitaţi să facă apel la amintirile din perioada şcolarităţii, pentru a răspunde la întrebarea pusă, întrebare ce constituie însuşi titlul cărţii. Materialul faptic a rezultat, de asemenea, din propriile observaţii ale autoarei, din consultarea jurnalelor intime ale unor elevi, precum şi din consultarea unor lucrări în strînsă tangenţă cu tema abordată, rod al investigaţiilor unor pedagogi, psihologi, medici şi defectologi. Prin „încruntare" autoarea desemnează starea de tensiune psihică, de la îngîndurare, tristeţe şi anxietate, pînă la frică şi ură, — stare în care unii elevi merg la şcoală şi care este generată atît de *unele deficienţe ale familiei*, cît şi unele *deficienţe ale şcolii* (în cadrul cărora autoarea se referă la *relaţia profesor-elev* şi la relaţia elev-elevi).

Cele mai dese deficienţe care duc la încruntarea copilului şi care se datoresc familiei au drept cauză o familie dezbinată, sau certuri violente în familie, generate mai ales de un viciu al unuia dintre părinţi, lipsa de interes a părinţilor pentru problemele copilului sau, din contră, grija exagerată pentru o situaţie strălucită, la învăţătură, alimentată de orgoliu, nefondată de posibilităţile reale ale copilului, care-i poate duce la descurajare, ei trăind sentimentul neplăcut al „ostenelii fără speranţă". Ajutorul dat de părinţi prin efectuarea de către ei a temelor pe care *ar trebui să le rezolve copilul*, lipsa condiţiilor necesare studiului şi odihnei, suprasolicitarea prematură a copiilor cu felurite activităţi — desen, balet, muzică etc. —, minimalizarea dificultăţilor activităţii de studiu, orientarea şcolară greşită pe care o fac unii părinţi a căror înrîurire este mai puternică decît a şcolii, sînt atîtea cauze care se răsfrîng negativ asupra personalităţii elevului în plin proces de formare.

Multiple sînt şi cauzele datorate şcolii care generează „încruntarea" elevului: conduita necorespunzătoare a profesorului, insuficienta sa pregătire pentru lecţie, lipsa de tact, modalitatea *vicioasă de verificare şi notare a* cunoştinţelor, autoritatea greşit înţeleasă, lecţii preponderent informative, care cultivă prin excelenţă memoria în defavoarea celorlalte procese de cunoaştere şi a spiritului creator, lipsa de încredere a profesorului faţă de capacitatea de muncă şi de cuvîntul elevului.

În genere, toate aceste deficienţe au la bază o cauză comună: lipsă de interes faţă de elev şi de preocupările sale, lipsă de înţelegere şi de afecţiune faţă de gîndurile, năzuinţele şi frămîntările acestuia, aşa cum reiese din numeroase răspunsuri date de elevi şi studenţi: „Unii profesori se ascund prea des în spatele catalogului. «Uită» să părăsească morga magistralăr scaunul, catedra, distanţa. Ia, cei din bănci simt nevoia să aibă alături de ei nu numai «profesorul», ci şi «prietenul», şi nu numai în orele în care poartă uniformă".

Elevii doresc ca profesorii să nu fie doar aceia care predau lecţii şi dau note, ci să fie interesaţi de felul în care elevii gîndesc despre ei înşişi, despre colegi, despre viaţă, despre cariera pe care şi-o vor alege, doresc un profesor care să le fie călăuzitor în viaţă, căruia să-i poată destăinui tot ce îi frămîntă.

Aşa cum se menţionează într-un exemplu dat de autoare, elevului i se cere să înveţe cu sîrguinţă, să aibă o comportare corespunzătoare, să participe la toate activităţile. Dar, uneori, elevul ştie că pe profesor îl interesează doar dacă el şi-a îndeplinit aceste îndatoriri, însă nu-l interesează *de ce, cu ce sentimente şi cu ce atitudine a îndeplinit totul şi a participat la toate*.

Problemele de o deosebită însemnătate tratate de Stela Iancu, care converg spre asigurarea succesului la învăţătură şi formarea unei personalităţi armonioase a elevului, sînt expuse într-un stil atractiv, cu exemple concrete referitoare la fapte din viaţă. Răspunsurile la chestionar date de elevi şi studenţi — alese cu pricepere de autoare — dovedesc maturitate în gîndire, sinceritate şi simţăminte alese.

Prefaţa semnată de prof. univ. G e o r g e V ă i d e a n u atestă valabilitatea temei abordate, în contextul problematicii educaţionale.

CONSTANŢA ŞORIK

* Stela Iancu, *De ce merg unii elevi „încruntaţi" la şcoală?* Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti, 1983.

EDUCAȚIA PATRIOTICĂ, REVOLUȚIONARĂ A TINERETULUI ȘCOLAR

Etosul socialist și modelarea comportamentală

MARIN CĂLIN

PRIVIM CERINȚELE MORALE, aflate în strînsă legătură cu strategia construcției socialiste a țării noastre, ca instrumente raționale *de modelare a comportamentului uman. Anume, în spirit dialectic, aceste cerințe nu se rezumă la* coerciție, *la o presiune exterioară, ci sînt avide de transformări, să satisfacă* trebuințe sociale *și individuale* referitoare *la pregătirea și conștiința morală a muncii, la suportul valoric al relațiilor interpersonale în procesul producției și al conviețuirii sociale în planul cunoașterii, comunicării și afectivității între oameni și la o permanentă autoeducare morală a comportamentului individual.*

Despre natura și particularitățile întrebărilor și răspunsurilor acumulate pînă în prezent asupra cerințelor morale nu este necesar să ne ocupăm acum. Amintim doar că din perspectiva *filiației între etic, psihologic și pedagogic*, cerința face parte atît din limbajul moral și mecanismul dirijării normative a comportamentului, cît și din limbajul pedagogic, fiind un element constituent al relației educative, inclusiv al mecanismului psihologic, extern și intern, al dirijării conștiinței morale. Nu întîmplător, în etică, cît și în pedagogie și psihologie, s-au conturat numeroase poziții teoretice — reducționiste sau corecte — despre modul de mînuire a cerințelor morale în acțiunea de modelare a comportamentului uman: Kant, Hegel, Herbart, Durkheim, Dewey sau — dintre primii pedagogi teoreticieni ai educației comuniste — A. S. Makarenko, care spunea că „nu poate exista educația dacă nu există cerință"[1], metodologia mînuirii acesteia din urmă fiind dezvăluită de către el în contextul unor norme de acțiune educativă pe care le-a denumit „bucuria zilei de mîine" (sau liniile de perspectivă ale evoluției comportamentului) și „acțiunea paralelă" (exigențele colectivului asupra individului) ca expresie a interpătrunderii socialului cu psihologicul.

Se impune atenției considerarea că cerința morală în accepțiunea *de a cere, a pretinde* în limitele unor moravuri și tradiții morale (acestea fiind comportamente repetate și dezvoltate de-a lungul unei succesiuni de generații) și în spiritul normelor și valorilor morale ca modalități de reflectare a unor necesități obiective ale conviețuirii umane și o reacție atitudinală proiectivă față de aceasta acționează *numai în parte ca imperativ extern*, în sensul de *conformism impus, de constrîngere, de supunere*, prin care se face trecerea la un comportament moral conștient ca tip specific de comportament social. Cerința morală acționează și într-un alt mod: *ca imperativ intern, de conformism propus*, cum se exprima A. Gramsci, referindu-se la cele două momente ale conformării în educație cu scopul unei autointegrări morale. Din acest punct de vedere cerința morală are semnificația unui *spirit critic* menit să stimuleze angajarea subiectului moral — individual și colectiv — în mod conștient în procesul istoric. În același timp, acest spirit al cerinței morale presupune o *deontologie*: aspirația perfecționării unui comportament de neîmpăcare cu aba-

[1] A. S. Makarenko, *Opere pedagogice alese*, 1949, p. 83.

terile de la îndatoririle în societate, cu manifestările morale negative.

Considerăm că aceasta este o teză esențială pentru procesul de interiorizare (asimilare) a necesității morale de către colectivitățile umane și membrii acestora în contextul celor două aspecte contradictorii ale normativității morale, ca gen particular de normativitate socială: *existentul moral* (ceea ce este) și *imperativul moral* (ceea ce trebuie). Este o teză deosebit de însemnată pentru acțiunea educativă morală, de formare a personalității tinerei generații, pentru care *a gîndi* și *a acționa* de pe poziția cerințelor etosului socialist în cîmpul manifestărilor comportamentale reprezintă două momente definitorii și un atribut al unei personalități cu o înaltă conștiință morală, activă. În această perspectivă, mînuirea cerințelor morale în acțiunea educativă nu înseamnă cultivarea cu precădere a atitudinii de subordonare necondiționată față de autoritatea normativă morală, ci *colaborare i-terumană* de pe poziția unei conștiințe psihologice și culturale — colectivă sau individuală — asociată cu conținuturi valorice morale sistematizate în coduri, regulamente de ordine și disciplină, reguli de purtare, pe *două coordonate fundamentale: respectul moral de sine* și *responsabilitatea de sine.*

1) *Obiectivul sau scopul urmărit* (constrîngerea, îndemnul, recomandarea, aprecierea laudativă), prin care subiectul moral să facă ce i se spune, să săvîrșească ce i se comandă în mod normal (nu constrîns) și efectiv (cu maximă angajare, nu pasiv), sau să se abțină de la manifestări care să nu fie făcute. În cazul că scopul cerinței morale nu este atins, trebuie să cunoaștem motivele, care pot fi:

a) *nesupunerea subiectului* (se abține să facă ceea ce i se cere);

b) *subiectul moral* nu reușește să facă ceea ce i se cere (încearcă, însă este împiedicat de alții să facă ceea ce i se cere — așanumitele obstacole instituite și imprevizibile[2] în calea cerinței morale);

c) *subiectul nu poate* să comită manifestări de tipul celor care i s-au ordonat, neînțelegerea acestor motive de către educator conduce la judecata în extremă că pentru realizarea scopului unei cerințe trebuie să se apeleze la amenințare, la sancțiune, de aici și supoziția că *teama de sancțiune* este un motiv al conformării la o normă morală cu înțelesul de cerință.

2) *Caracterul cerinței* — cerințe *imperative* și cerințe *permisive* sau *dezirabile*, ambele presupun o *așteptare* de comportament (subiectul moral să răspundă printr-un comportament în intenția să satisfacă obiectul sau scopul cerinței).

3) *Sursa cerinței* (relația existentă între „trebuie" și „este" în practica morală în cadrul ansamblului relațiilor sociale, care stabilește limite de comparație, introduce ordine în relațiile morale interumane).

4) *Condițiile respectării cerinței* (justețea sau legitimitatea ei, opțiunea sau libertatea de acțiune și responsabilitatea).

5) *rezultatul atins* (interiorizarea cerinței).

Este o structură concepută peste convențional, poate fi considerată incompletă; ea este însă un punct de sprijin pentru acțiunea modelatoare a comportamentului. Se poate observa că dispunem de unele puncte de vedere asupra felului cum se structurează cerințele morale în conștiința psihologică individuală. Se consideră că aceasta din urmă parcurge (trece) anumite faze de dezvoltare morală. După Pierre Janet — o fază spontană nediferențiată, nereflexivă și o fază dirijată, reflexivă, diferențiată. După Jean Piaget, un stadiu *eteronom* care implică *constrîngerea* din partea unor persoane exterioare și o fază (stadiu) *autonomă*, ca alegere liberă, personală, necondiționată de vreo autoritate, cerința fiind o *obligație* consimțită cu condiția să întrunească opinia generală[3].

Unii cercetători[4] evidențiază *necesitatea individualizării* asimilării cerinței morale *în plan cognitiv* (prin prisma culturii și experienței individuale de vîrstă, a particularităților psihice) și *în plan aefectiv și volitiv* (readaptarea la aspirațiile afirmării proprii și la situațiile concrete de viață), în timp ce alții sînt preocupați de o tipologie a atitudinilor morale *negative* față de cerințele morale, inclusiv în ceea ce privește abaterile de la spiritul moral critic[5]. Desigur, condiția fundamentală a modelării comportamentului moral este *învățarea ca receptare și interiorizare (asimilare) a necesității morale sub forma cerințelor.* Cerința morală încorporată în actul învățării umane este baza acestei modelări. Ea devine astfel un element activ al conștiinței morale de sine, ca motiv de acțiune.

Trebuie spus însă că *învățarea* presupune anumite *nivele de receptare și interiorizare (cunoașterea, înțelegerea* și *judecata morală, sensibilizarea morală, libertatea, opțiunea și acțiunea morală).* Această învățare presupune anumite *modalități* (individuale și colective) de receptare și interiorizare și anumite *tipuri* (directe și indirecte) de acțiune educativă morală[6] (verbal-explicativă, verbal-autoritară și prohibitivă, opinia morală sub diverse forme de manifestare, tra-

[2] V. Cătineanu Tudor, *Elemente de etică*, vol. I, *Faptul moral*, Editura Dacia, Cluj-Napoca, 1982, p. 302—304.

[3] J. Piaget, *Judecata morală la copil*, Editura Didactică și Pedagogică, București, 1979, p. 206—248.

[4] Ioan Grigoraș, *Personalitatea morală*, Editura Științifică și Enciclopedică, București, 1980.

[5] Tudor Cătineanu, *Op. cit.*, p. 205—215, 265—273.

[6] Marin Călin, *Nivele și modalități ale receptării și interiorizării valorilor și normelor morale*, „Revista de pedagogie", nr. 3, 1982.

dițiile și relațiile interpersonale de exigență și respect reciproc etc.). De aceea, cînd avem în vedere că asimilarea cerinței morale este elementul cel mai dinamic și cel mai puternic al acestei asimilări, este *înțelesul* acestora ca semnificare umană — vorbă, gest, atitudine — și nu convingerea morală propriu-zisă. Practica educativă confirmă că nu există fapt moral de conștiință fără un *înțeles* al valorilor și normelor morale, că *înțelesul* este elementul constant care se găsește în conștiință. *Diferențierile de conștiință morală, cu implicațiile lor atitudinale, sînt diferențieri de înțelesuri și* comportamentul din punct de vedere moral este o *exprimare a acestora potrivit capacității conștiinței* „de relație, de sinteză, de alegere si supraveghere"[7]. Iată de ce în literatura pedagogică actuală se evidențiază, în prim plan, în mod nejustificat ca element definitoriu al personalității convingerile morale, minimalizîndu-se *actul de înțelegere cu înțelesurile sale* asupra valorilor și normelor morale ale etosului socialist[8]. Or, aici apare *funcția transformatoare umanistă* a cerinței morale formulate de către educația comunistă: de raportare la afectivitatea celui vizat, la tendințele acesteia, la valorile și normele după care se conduce și, prin *explicațiile* la care recurgem, acestea să fie *înțelese* și *apreciate* și apoi *încorporate* în comportamentul moral. În consecință, interiorizarea cerințelor morale nu trebuie pusă doar pe seama afectivității. De altfel, este greșită identificarea la nivelul convingerilor morale a unor componente cognitive, afective și volitive[9] (este un transfer mecanic al dimensiunilor psihice pe seama convingerii ca reacție atitudinală). Funcționarea psihologică a conștiinței morale printr-o singură componentă (convingerile) nu este de natură să asigure o atitudine morală reală și autentică.

În educație, problematica cerinței morale legată de *plasticitatea conștiinței*, în sensul trecerii cu o ușurință extraordinară — cum observă acad. Vasile Pavelcu — de la un plan la altul de *înțelesuri* a valorilor și normelor morale este esențială. De pildă, în sistemul nostru de învățămînt, cerințele etosului socialist sînt o componentă intrinsecă a cerințelor pedagogice, folosite pentru a face pe elevi să reacționeze în lumina anumitor rațiuni, sau datorită lor. Rațiunile care stau la baza actelor de conduită cerute printr-o cerință pedagogică sînt valide numai dacă exprimă un context de fapte, de scopuri sau decizii individuale cu sens de acceptare și hotărîre de a efectua actul cerut de către educator și în care există posibilitatea unei explicări a lor, chiar dacă aceasta nu este întotdeauna posibilă în amănunțime. În cazul că nici unul dintre elevi nu este de acord cu una din formele cerințelor exprimate față de el, profesorul poate recurge la un limbaj pedagogic descriptiv, acela de a explica individual sau întregului grup școlar de ce trebuie efectuat actul cerut. Prin acest limbaj urmărim să conducem grupul școlar la a crede în adevărul exprimat de către cerințele formulate către el. Nu putem să ignorăm acest aspect al comunicării pedagogice. Îl considerăm esențial pentru un climat de cooperare între profesor și elevi. Cerințele-imperative *nu sînt suficiente* în procesul educației și cu atît mai mult cerințele excesive, care cer destinatarului mai mult decît se poate cere de la el în mod rezonabil, sau cerințele absurde care au la bază o presupoziție factuală falsă sau o imposibilitate din punct de vedere logic sau fizic. Cerințele imperative, la care se recurge deseori, au doar rolul de a contribui la impulsionarea unei acțiuni avute în vedere.

În realizarea diverselor acțiuni instructiv-educative, de exemplu, sînt necesare și alte cerințe. Este nevoie să distingem și să utilizăm cerințele pedagogice care exprimă valori deziderative sau intenționale, al căror scop este de a determina grupul școlar să întreprindă și să realizeze o anumită acțiune. Asemenea cerințe pun în mișcare dorința și voința celui solicitat să realizeze o acțiune ordonată sau recomandată, pentru că sînt în măsură să ghideze conduita executantului, făcînd apel la raționea sa. În consecință, imperativitatea actului educativ, recunoscută și întrebuințată des de către profesor, trebuie și este în măsură să fie asociată cu o rugăminte, un sfat, o invitație sau o indicație, efectele educative rezultate de pe urma ei ilustrînd sau probînd corectitudinea și adecvarea sa la un scop urmărit, inclusiv la un mod specific de execuție, într-un anumit timp programat de către profesor și pe o perioadă de valabilitate determinată pentru elevi.

Această concluzie finală a considerațiilor expuse surprinde de fapt *un alt element* component al cerinței pedagogice: sursa cerinței și destinatarul ei, scopul urmărit, modul de prezentare și de execuție (individual sau colectiv), timpul în care este programată și perioada de valabilitate. Profesorul trebuie să fie conștient de această structură a cerinței pedagogice, succesul său în raporturile cu elevii fiind condiționat de mînuirea cu pricepere a funcționalității acesteia. Cunoașterea îndeaproape a aspectelor funcționale ale acestui element important al relației educative face parte din orizontul de gîndire și înțelegere a fiecărui cadru didactic, indiferent de specialitatea pe care o predă[10].

[7] Vasile Pavelcu, *Cunoașterea de sine și cunoașterea personalității*, Editura Didactică și Pedagogică, București, 1982, p. 171.

[8] *Probleme fundamentale ale pedagogiei*, Editura Didactică și Pedagogică, București, 1982, p. 103—105.

[9] Chircev A., *Educația moral-politică a tinerețului școlar*, Editura Didactică și Pedagogică, București, 1974.

[10] Marin Călin, *Perfecționarea relației educative profesor-elevi—problemă a calității învățămîntului*, Revista de pedagogie, nr. 8, 1980, p. 26-27.

Relaţia dintre „este" şi „trebuie", în formarea conştiinţei morale a elevilor

Lect. univ. dr. IULIU FERENCZI
lect. univ. dr. TEODOR PODOR

IMPORTANŢA FORMĂRII PROFILULUI MORAL COMUNIST rezidă, pe de o parte, în dezvoltarea unei motivaţii social-politice superioare, iar pe de altă parte, în formarea acelor trăsături caracteriale ce constituie suportul subiectiv al atitudinii adecvate, cerută de necesitatea soluţionării problemelor tot mai complexe ale societăţii noastre. Tovarăşul Nicolae Ceauşescu, *la Consfătuirea de lucru de la Mangalia, arăta: „Se poate spune că, faţă de marile realizări în dezvoltarea patriei noastre socialiste, are loc o anumită rămînere în urmă a conştiinţei revoluţionare, socialiste... Această constatare impune însă să luăm măsurile corespunzătoare, să desfăşurăm o activitate politico-educativă pentru formarea conştiinţei omului nou, constructor conştient al noii orînduiri sociale".*

Orice situaţie educativă pe plan moral operează între două limite caracterizate prin nivelul moral existent la „începutul" acţiunii educative şi nivelul moral aşteptat, realizat la „sfîrşitul" educaţiei morale. Aceste limite nu sînt constante şi rigide, ele nu caracterizează în general o anumită etapă de vîrstă, ci sînt întotdeauna concrete, caracteristice, predominante pentru un anumit individ sau o anumită microcolectivitate. Optimizarea formării profilului moral presupune cu necesitate diagnosticarea nivelului moral existent (la un microcolectiv sau la individ), deoarece concretizarea exigenţelor morale, respectiv stabilirea etapei imediat posibile a dezvoltării şi educaţiei presupune adaptarea exigenţelor la nivelul educativ concret. Orice discrepanţă, îndepărtare accentuată dintre existent şi necesarul posibil duce la perturbaţii educative, poate micşora valoarea şi valenţele metodelor aplicate, poate crea conflicte între grup — individ — profesor, ceea ce duce la „înstrăinarea" elevilor de la normele morale exprimate doar de către profesor şi în mod arbitrar.

În lucrarea de faţă ne propunem să analizăm unele relaţii posibile, predominante în activitatea educativă, între nivelul educaţional existent şi nivelul conduitei exprimate în principiile şi normele morale.

Conceptul *„ceea ce este"*, ca o categorie etică, sub aspectul educaţiei morale, desemnează o stare de raporturi morale concrete, obiectivate în conduita unui grup social sau a unui individ, exprimînd o anumită orientare şi valoare etică în raport cu principiile, normele şi exigenţele morale ale societăţii respective. „Ceea ce este" nu se poate reduce la suma elementelor de conduită a diferiţilor indivizi, ci sub raport socio-psihopedagogic exprimă întotdeauna o anumită structurare a indivizilor sub unghiul valorilor morale, ordonarea, coordonarea şi subordonarea intereselor individuale în funcţie de gradul de organizare a grupului sau a colectivului, a orientării sale sociale, al nivelului de conştientizare a motivelor şi a perspectivelor acceptate.

Conceptul de *„ceea ce trebuie să fie"* exprimă un anumit sistem de raporturi morale, care vizează conduita viitoare, posibilă şi necesară dezvoltării colectivului şi a individului încadrat în colectiv. „Ceea ce trebuie să fie" este cuprins în general în principiile şi normele etice, exprimate şi concretizate prin exigenţele şcolare şi ale profesorului.

În procesul educaţiei morale între cele două entităţi — „este" şi „trebuie" — se intercalează ca un factor activ, reglator, *opinia publică*. Această conştiinţă socială concretă, care este opinia publică, joacă rolul unui instrument de valorizare, de aprobare sau dezaprobare, în funcţie de conduita exprimată şi valorile morale acceptate sub raport intelectual, afectiv şi atitudinal.

Sub aspectul elaborării strategiilor educative nu se poate stabili un raport constant, rigid şi invariabil între aceşti factori. Factorul relativ mai constant îl constituie principiile şi normele morale, care avînd un caracter esenţializat şi generalizat, au valabilitate pe o durată mai lungă a dezvoltării societăţii respective. Variabila cu o mobilitate mai accentuată, mobilitate obiectivă din punct de vedere social şi educativ, o constituie

„ceea ce este" în planul dezvoltării morale colective și individuale. La acest nivel moralitatea nu este o copie a valorilor preluate din conștiința morală socială, ci mai de grabă o rezultantă a valorilor morale sociale preluate din trecut prin obișnuințe și tradiții, a influențelor prezentului și a aspirațiilor izvorîte din principiile și normele morale. Opinia publică la rîndul ei are o structură eterogenă și o mobilitate accentuată, determinate atît de coordonatele temporale, cît și de compoziția și forța indivizilor ale căror interese le exprimă. Din aceste considerente relația dintre „este" și „trebuie" nu poate fi analizată corespunzător în planul educației morale, decît dacă se ia în considerare nivelul, rolul și funcțiile opiniei publice.

Dacă avem în vedere că fiecare din cei trei factori amintiți poate să aibă atît o valoare pozitivă sau negativă, cît și grade diferite de dezvoltare, rezultă că între ei pot să apară combinații și situații educative concrete nenumărate. În cazul unor colective formate sau în curs de formare, care prezintă repere de comparație, situațiile educative și acțiunile educative pot fi relativ ușor depistate și apreciate, în schimb, în cazul unor grupuri dezorganizate, cu valențe și determinări contradictorii, apar situații educative „inedite", ceea ce presupune aparent pentru fiecare caz o altă soluție, o altă strategie și tactică educativă. În aceste condiții educația morală se rezumă la cuplul „profesor izolat" — „elev izolat", firește fără valențe formative, fără crearea premiselor formării unei opinii publice sănătoase.

Cercetările de filozofia pedagogiei, de sociologie, psihologie și pedagogie aplicată, precum și practica educativă a școlii scot în evidență existența unor relații tipice, cu un grad mai ridicat de constanță și deci cu valoare operațională mai accentuată. Dintre acestea vom prezenta următoarele posibilități:

A) „Ceea ce este" (CE⁻) negativ, opinia publică absentă (OP—) și „ceea ce trebuie" (CT⁺) pozitiv

O asemenea situație se întîlnește ca și o caracteristică generală la indivizi situați în cadrul unor grupuri neformate colectiv. În cazul respectiv motivele actuale și aspirațiile de perspectivă ale indivizilor sînt eterogene sau discordante, uneori chiar și antisociale, cel puțin în consecințele lor ulterioare, ceea ce duce la conduite negative, neadecvate normelor și cerințelor moralei noastre socialiste. Între „ceea ce este" și „ceea ce trebuie" aparedeci o discrepanță vizibilă, o discordanță între ceea ce face individul și ceea ce știe că ar trebui să facă, favorizînd dedublarea conștiinței și formarea unor trăsături caracteriale negative. Datorită inexistenței intereselor colective unitare, opinia publică nu exprimă poziția grupului, ci opinii disparate ale unor mici grupări care asociază indivizii pe baza unor criterii exterioare, ca de exemplu, forță, tendințe de nonconformism, independență exagerată, pasiuni și obiceiuri comune, posesia unor obiecte și lucruri ieșite din comun (casetofoane, magnetofoane din străinătate, haine, bani etc.). Ca urmare opinia indivizilor vine în contradicție cu normele morale exprimate de educator, fie prin opoziție radicală, fie prin forme camuflate de rezistență. Situația amintită poate să apară ca o etapă incipientă cu caracter general ca stadiu inițial al organizării elevilor în colective școlare, dar ea poate să fie și o consecință negativă a unor măsuri educative necorespunzătoare ce duc la destrămarea unui colectiv inițial bine format. Din experiența colectivelor școlare și lucrările lui A.S. Makarenko reiese că această fază este cea mai nefastă din punct de vedere educativ și are cele mai negative consecințe asupra formării personalității.

Cazul analizat **(CE⁻, OP⁻, CT⁺)** se prezintă sub diferite variante, care la rîndul lor presupun utilizarea diferitelor strategii educative. Una dintre variante apare în cazul în care avem un număr relativ mic de elevi, a căror atitudine este în general negativă, deci se manifestă o rezistență vizibilă față de exigențele educatorului. Cu toate acestea în conduita și motivația indivizilor găsim elemente pozitive, cu valoare socială acceptată, care prin formularea unor perspective atrăgătoare și apropiate pot fi reactualizate și astfel obiectivate în anumite acțiuni practice cu valoare formativă. Exigențele educatorului în acest caz au o acoperire reală prin sarcinile ce izvorăsc direct din realizarea acestor perspective apropiate și, ca urmare, apare o motivație pozitivă față de acțiunile acceptate și exigențele educatorului. Fără îndoială că această situație reprezintă doar o fază incipientă a organizării colectivului, valoarea socială a perspectivelor acceptate, cît și nivelul exigențelor morale avînd un nivel relativ scăzut. Asemenea situații întîlnim descrise în „Poemul pedagogic" al lui A. S. Makarenko, ca și în practica școlii cotidiene ori de cîte ori clasele școlare sînt în perioada organizării inițiale.

O altă variantă a acestei situații întîlnim în cazul în care avem de a face cu un număr mare de elevi, a căror orientare generală este negativă, motivele și aspirațiile sînt în opoziție cu conținutul și stilul de viață dorit, iar ca atare între „ceea ce este" și „ceea ce trebuie" apar contradicții marcante. Lipsa activului pozitiv al colectivului face ca educatorul cu cerințele sale să rămînă izolat, iar încălcarea exigențelor — respectiv indisciplina — să se permanentizeze și ca urmare să crească numărul pedepselor, educația rezumîndu-se la constrîngere. Datorită lipsei unor elemente motivaționale pozitive, educatorul nu poate apela nici la „conștiința" elevilor și nu poate oferi nici modele de conduită pozitivă, din grupul respectiv, deoarece și acestea lipsesc.

Ieşirea din această situaţie presupune şi chiar necesită cel puţin două modalităţi educative, Ele sînt metoda „exploziei" şi calea realizată prin accelerarea prealabilă a formării activului colectivului. Ambele modalităţi, cu aspectele educative specifice, „transferă" elemente motivaţionale şi modele de viaţă şi comportament de la un colectiv bine format la un grup dezorganizat, prin „implantarea unor valori şi relaţii care să asigure readaptarea rapidă prin reorganizarea vieţii anterioare a grupului respectiv. Situaţiile întîlnite în şcoala noastră pot fi rezolvate, accelerîndu-se cu precădere formarea unui nou activ al viitorului colectiv. Aceasta înseamnă că pe lîngă activitatea obişnuită desfăşurată la nivelul şcolii, trebuie aleşi şi selectaţi acei elevi care se ataşează de exigenţele educatorului, manifestă o atitudine activă, de responsabilitate şi spirit organizatoric, cu care prin activitatea desfăşurată putem închega un nucleu al colectivului viitor.

B) „Ceea ce este" (CE±) pozitiv şi negativ, opinia publică (OP±), eterogenă, „ceea ce trebuie" (CT+) pozitiv

Faţă de situaţiile descrise anterior ne găsim într-o situaţie educativă mai favorabilă, deoarece ne putem sprijini atît pe ceea ce există pozitiv în conduita indivizilor, cît şi parţial pe opinia publică. Am putea spune că această variantă se întîlneşte cel mai des în activitatea educativă din şcoala noastră şi ea ridică în rezolvarea ei o serie de probleme educative. Una dintre ele constă în diagnosticarea reală şi precisă a structurii de organizare, a sociogramei relaţiilor interpersonale existente în cadrul clasei şi şcolii în general, deoarece aceste relaţii reflectă motive şi repere valorice ale conduitei morale. A doua problemă ar fi aceea a stabilirii perspectivelor şi exigenţelor imediat necesare dezvoltării şi organizării activităţii colective. O problemă la fel de importantă, dar pe plan organizatoric, este găsirea modalităţilor de organizare a microcolectivelor, elaborarea şi punerea în funcţiune a sistemului de autoconducere şi ca urmare cointeresarea obiectivă a elevilor în rezolvarea sarcinilor şi acţiunilor ce izvoresc din perspectivele acceptate.

Reuşita activităţii educative depinde în mare măsură de capacitatea activului pozitiv de a-şi lărgi numărul, precum şi sfera de influenţe prin cîştigarea indivizilor aparţinînd „pasivului" şi prin izolarea elementelor negative şi a atitudinilor necorespunzătoare. În acest context se accentuează valoarea formativă a aplicării metodelor de aprobare şi dezaprobare. Ca urmare opinia publică nu numai că poate fi dirijată, dar prin sistemul de autoconducere, devine un factor reglator, de dirijare. Ea preia unele funcţii de conducere şi reglare şi modifică raportul direct profesor-elev, dînd naştere unor relaţii interpersonale multiple: individ-individ, individ-colectiv, profesor-colectiv, individ. Toate acestea modifică şi structura opiniei publice, determinînd omogenizarea la nivelul aspectelor pozitive ale acesteia.

Preluarea de către colectiv a conducerii reale, crearea unei autonomii relativ independente, amplifică capacitatea colectivului de a decide şi în conţinutul activităţii, de a diversifica acţiunile cu valoare formativă, dînd naştere unui sistem de responsabilităţi, în care elevul se antrenează atît în conducere, cît şi în subordonare. Acest cadru creează premisele optime pentru dezvoltarea personalităţii sub raport moral, respectiv concordanţa dintre conştiinţa individuală şi cea socială.

C) „Ceea ce este" (CE+) pozitiv, opinia publică (OP+) pozitivă, „ceea ce trebuie" (CT+) pozitiv

Aceasta este situaţia ideală, rezultatul „final" urmărit în procesul educaţiei morale, dar în mod obiectiv rareori întîlnită în practica şcolară şi aceasta cel puţin din două motive: în primul rînd, necesită întîlnirea optimă a tuturor factorilor pozitivi, ceea ce este foarte greu de realizat atît la individ şi mai ales la colectiv şi, în al doilea rînd, orice rezultat educativ este în acelaşi timp un punct de plecare în autodepăşire. Întîlnim deci aici o situaţie paradoxală, dacă colectivul şi elevul au atins un nivel corespunzător de dezvoltare morală, atunci de ce mai este necesară educaţia morală?! Lipsa de preocupare în vederea elaborării unor perspective cu conţinut şi valenţe sociale superioare duce nu numai la stagnarea colectivului deja format, dar aproape legic creează premisele destrămării colectivului, reducerea sa la suma indivizilor care-l compun.

Situaţia, prin analogie, se poate compara cu ceea ce se întîmplă în educaţia intelectuală în cazul elevilor superior dotaţi, în sensul că dacă aceştia sînt lăsaţi la o parte pentru că nu necesită, în vederea asimilării informaţiilor, intervenţii speciale din partea profesorului, vor stagna şi nu vor atinge nu numai rezultate conform potenţialelor posibile, dar nici măcar nivelul obţinut de cei mediocri în urma unei susţinute munci depuse.

În procesul educaţional trebuie avut în vedere că, atît idealul social moral, cît şi nivelul educativ atins sînt în continuă mişcare şi dezvoltare. Orice nivel educaţional superior realizat, ca urmare a unor idealuri educative, nu este altceva decît o permanentă apropriere de idealul social în permanentă dezvoltare. Această discrepanţă şi contradicţie între „ceea ce este" de fapt pe plan moral concret şi „ceea ce trebuie" pe plan moral ideal reprezintă o sursă permanentă a dezvoltării morale atît pe plan social, cît şi pe plan individual.

Punerea educaţiei morale sub semnul raportului dintre „ceea ce este" şi „ceea ce trebuie" nu este altceva decît o încercare de a aborda dintr-un alt unghi problematica dinamicii formării colectivului şi profilului

moral al elevului. Acest raport nu vizează doar educația școlară, ci presupune interacțiunea școală-familie-societate, coordonarea tuturor exigențelor și normelor, pentru ca toți factorii educativi să acționeze în concordanță și aceeași direcție. Merită subliniat faptul că fiecare din acești factori (familia, școala, societatea) influențează printr-un anumit sistem de raporturi intelectuale, afective, volitiv-atitudinale, într-o anumită perioadă și cu o anumită intensitate. Mai mult decît atît, școala și cadrele didactice sînt la rîndul lor rezultat al relațiilor sociale existente ceea ce înseamnă că autodepășirea morală a elevilor impune să fie precedată de autodepășirea cadrelor didactice.

BIBLIOGRAFIE

1. Nicolae Ceaușescu, *Cuvîntare la Consfătuirea de lucru pe problemele muncii organizatorice și politico-educative* din 2—3 august 1983, Editura Politică, București, 1983, p. 21
2. G.W., Alport, *Structura și dezvoltarea personalității*, București, E.D.P., 1981, pp. 172—200.
3. T., Cătineanu, *Elemente de etică*, vol. 1, Cluj-Napoca, Ed. Dacia, 1982, pp. 60—70.
4. I., Grigoraș, *Personalitate morală*, București, Ed. St. și Enc., 1982, pp. 168—204.
5. A.S., Makarenko, *Poemul pedagogic*, București, Ed. Stat, 1951.
6. N.,C., Matei, *Sociabilitatea și temeiurile ei morale în colectivele școlare*, București, E.D.P., București, 1973.
7. E., Păun, *Sociopedagogie școlară*, București, E.D.P., 1982, pp. 78—129.

Școala și slujitorii ei în micromonografia „Sighișoara"*

ÎN EDITURA SPORT-TURISM a apărut recent micromonografia *„Sighișoara"*, scrisă de profesorul sighișorean Emil Giurgiu. Micromonografia cucerește atenția cititorului prin bogăția informațiilor referitoare la aspecte din trecut și din prezent ale orașului tîrnăvean, prin limba adecvată conținutului istoric, cultural și politic, ca și prin multimea și expresivitatea ilustrațiilor.

Din păcate, în textul micromonografiei se găsesc și *erori*.

Dorind să fac cunoscută istoria socială și culturală a românilor sighișoreni, am cercetat în anii mai îndepărtați biblioteci și arhive, am publicat articolele: *Însemnările autobiografice ale preotului sighișorean Zaharie Boiu* („Mitropolia Ardealului" — mai-iunie 1958), *Zaharie Boiu, ctitor de învățămînt românesc modern* („Vatra", 20 oct. 1976), *Preot Zaharie Boiu* („Telegraful Român", 15 sept. 1977) și astfel am putut da, în lucrarea dactilografiată aflată în discuție o formă pe deplin științifică momentului *mutării elevilor români*, din cartierul Cornești al Sighișoarei, în Cetatea acesteia. Citez: „După desființarea iobăgiei, anularea unor restricții și pătrunderea ideilor iluministe în primăria Sighișoarei, românii au cumpărat casa cu nr. 10 din Cetate (în vremea noastră str. Cositorarilor nr. 5—7), unde, în ianuarie 1861 au deschis o școală cu două și apoi, începînd cu anul școlar 1870—1871, cu trei cadre didactice... Efectivul noii școli la inaugurarea ei: director Z. Boiu, învățători Ioan Țiței și Nicolae Demian, elevi 76 (băieți 58, fete 18)". Giurgiu preia elementele de bază de mai sus, dar, dornic de independență, afirmă: „Alături de Zaharie Boiu, alți doi învățători, Ioan Țiței și Nicolae Demian, predau celor 76 de elevi români" (p. 40), ceea ce constituie o abatere nejustificată de la istoria acestei școli, ca și de la istoria școlilor primare române din Transilvania vremii, căci, potrivit *Ordinăciunii* date de Șaguna în 1854, preoții erau *numai* directori școlari și în această calitate ei aveau *numai* următoarele obligații : „să inspecteze școala cel puțin o dată pe lună spre a se convinge despre purtarea dascălului, despre sporiul copiilor și despre neamul și felul cărților școlare și a scrie în protocolul școlar cele constatate " (Gh. Tulbure, *Mitropolitul Șaguna*, p. 99, Sibiu, 1938). Z. Boiu fiind protopop, avea și controlul școlilor din tractul Sighișoarei; el nu putea fi deci și învățător la școala din Cetate.

Autorul micromonografiei se hazardează și cînd afirmă (în continuare) că la liceul săsesc din Sighișoara „sînt acceptați să frecventeze și elevi români", abia începînd cu anul 1868, căci această „acceptare" s-a făcut începînd cu anul școlar 1830—1831, cum am arătat în articolul *Completări la recenta Istorie a școlilor românești din Transilvania* apărut în „Revista de pedagogie", 1972, mai, p. 135—136. Nu e nevoie să intrăm în detalii, căci autorul micromonografiei, contrazicîndu-se afirmă corect pe aceeași pagină (40) că „Zaharia Boiu este primul absolvent român al liceului german din Sighișoara" și, așa cum se știe acesta a studiat acolo tocmai în anii 1846—1854.

Micromonografia *Sighișoara* prezintă în mod succint, cum e firesc, și viața și activitatea creatoare a profesorilor Zaharia Boiu și Horia Teculescu, însă nu fără goluri și afirmații eronate supărătoare. Nu putem trece cu vederea cîteva. În rîndurile referitoare la Zaharia Boiu este următoarea afirmație de-a dreptul uluitoare: „După studii la Sibiu, unde rămîne un timp (fiind redactor la publicațiile românești *Telegraful român* și *Transilvania* și participînd la înființarea ASTREI), Zaharia Boiu revine la Sighișoara" (p. 40). Căci acela care studiază la Sibiu și revine la Sighișoara unde desfășoară o activitate multilaterală, e Zaharie Boiu — *tatăl* (1800—1888), iar acela care studiază la Sibiu (și apoi la Leipzig, n.n.) și e „redactor la publicațiile sibiene *Telegraful român* și *Transilvania* și participant la înființarea ASTREI" e Zaharia Boiu — *fiul*, „cetățean" al Sibiului de la terminarea studiilor pînă la moarte, deci pînă la 6.XI.1903. Medalionul Horia Teculescu (p. 52—54), e cald, mai cuprinzător, mai personal, dar și acesta are afirmații care nu pot fi încadrate în perimetrul adevărului, ca aceea că poetul St. O. Iosif aparține meleagurilor tîrnăvene, căci el s-a născut la Brașov, unde tatăl său era director la liceul din Schei, sau aceea că volumul *Pe Mureș și pe Tîrnave*, realizat de Teculescu, „este una dintre cele mai valoroase culegeri de folclor din cîte avem", căci la ora actuală ea e trecută printre culegerile „amatoristice" (Ovidiu Bîrlea, *Istoria folcloristicii românești*, 1974, p. 434—435). Apoi, ne întrebăm *legitim*: pentru ce autorul micromonografiei *Sighișoara* recunoaște ca înaintași ai săi pe publicistii Horia Teculescu și Onisifor Ghibu în prezentarea unicatului *Cîntece cîmpenești... făcute de un holtei cîmpian și tipărite* (cu ortografie ungurească) în 1768 (p. 90—91), iar lucrarea substanțială *Contribuții la istoria poeziei noastre populare și culte* (București, 1934), a celui de-al doilea publicist, nu-și găsește loc în *Bibliografie?*

Ni se pare inexplicabilă și absența din micromonografie a evocării activității profesorului, folcloristului și publicistului Iozef Haltrich.

Completările de mai sus nu urmăresc să îndepărteze pe cititor de o carte meritorie. Ele au numai un rost constructiv: să-i sugereze autorului necesitatea aducerii unor îmbunătățiri viitoarei ediții a cărții.

TULIU RACOTĂ

Educarea şcolarului mic în spirit patriotic, revoluţionar

MARIA-DORINA PAŞCA
Şcoala Generală Iernut — jud. Mureş

La Consfătuirea de lucru pe problemele muncii organizatorice şi politico-educative de la Mangalia, tovarăşul Nicolae Ceauşescu *spunea: „O atenţie deosebită trebuie să acordăm formării tinerei generaţii pentru muncă, pentru luptă, educării ei în spiritul revoluţionar. În această privinţă trebuie să se acorde o atenţie mai mare, în toate formele de învăţămînt — începînd din grădiniţă pînă la cursurile postuniversitare — formării şi educării patriotice, revoluţionare a tineretului, a tuturor cetăţenilor patriei noastre."*

În acest context, şcolii — puternic centru de educaţie revoluţionară şi comunistă — îi revin răspunderi deosebite. Aceste răspunderi conferite învăţămîntului românesc invită la eforturi intense pentru a imprima procesului instructiv-educativ şi tuturor activităţilor ce au loc în şcoală şi în afara şcolii un puternic spirit revoluţionar, partinic.

Fiecare disciplină şi gen de activitate didactică, fără excepţie, are sarcina să concure într-o concepţie unitară, novatoare, dar prin metodele şi formele sale specifice, la înarmarea elevilor cu concepţia înaintată, ştiinţifică despre lume, viaţă şi societate, la cunoaşterea de către generaţiile de elevi a problemelor lumii contemporane şi ale societăţii socialiste, la înţelegerea profundă a politicii partidului nostru, la formarea conştiinţei socialiste care însumează un larg orizont de idei, teorii, concepţii, valori şi norme ce determină comportamentul individului în viaţă şi-l definesc ca personalitate.

Educaţia patriotico-revoluţionară a elevilor, aşa cum o definesc cerinţele dezvoltării noastre socialiste şi aşa cum o realizează cadrele didactice angajate cu devotament în activitatea de la catedră, constituie o acţiune stăruitoare, neîntreruptă şi măsurabilă prin rezultatele sale, de canalizare a fiecărui copil pe drumul achiziţiilor de cunoştinţe şi deprinderi, al formării modelelor de gîndire, al valorificării aptitudinilor şi al însuşirii valorilor culturale, materiale, morale şi politice promovate de partidul nostru.

Clasele primare continuă prin forme şi modalităţi noi de exprimare educaţia patriotico-revoluţionară a şcolarilor mici, începutul realizat în grădiniţă, diversificînd acţiunile menite să-l implice pe şcolar în actul propriu-zis de educaţie în spirit revoluţionar. Astfel, cunoaşterea mai amplă de către elevi a diferitelor domenii de activitate, dezvoltarea dragostei şi respectului faţă de oamenii muncii, dezvoltarea interesului pentru cunoaşterea trecutului eroic şi glorios al poporului nostru, aprecierea bogăţiilor, frumuseţilor şi transformărilor înnoitoare create de mîna omului, adîncirea unor noţiuni referitoare la patria socialistă şi dezvoltarea sentimentului datoriei faţă de patrie şi popor, toate acestea reprezintă cîteva din coordonatele patriotismului socialist.

Cunoscînd dezvoltarea psihofiziologică a şcolarului mic, a implicării sale în viaţa cotidiană a ţării este necesar să pornim în educarea lui patriotic-revoluţionară de la realităţile lumii înconjurătoare, ca apoi să realizăm întregul, ca tot unitar.

Prezentînd la lecţiile de citire, de geografie şi de istorie, de la clasa a-IV-a, realizările obţinute de colectivele de muncă din unităţile economice din comuna unde trăiesc, învaţă şi muncesc elevii noştri, am reuşit să le insuflu sentimentul datoriei revoluţionare care este **munca**. Am organizat vizite la locul de muncă al comuniştilor fruntaşi în întrecerea socialistă, ca cei de la centrala termo-electrică care dau peste plan ţării lumină, de la Întreprinderea de prelucrare a nutreţurilor combinate sau de la alte unităţi agroindustriale din comună. Aceasta reprezintă o modalitate de cunoaştere concretă a muncii şi vieţii comuniştilor ce trăiesc în comuna noastră. După cunoaşterea realităţilor comunei, am extins aria de investigaţie a elevilor. Vizitarea unor obiective economice din oraşele judeţului nostru a constituit un nou pas în educarea patriotică, moral-cetăţenească a elevilor. Cunoaşterea platformelor industriale ale oraşelor Tîrgu-Mureş, Luduş, Sighişoara, Reghin şi Tîrnăveni, s-a împletit armonios cu evocarea luptei comune de-a lungul veacurilor a românilor, maghiarilor şi germanilor care trăiesc şi muncesc pe aceste meleaguri. Imaginea formată este complexă, ea înmănunchind fapta eroică a trecutului cu realizările prezente ale socialismului.

Cele enumerate anterior s-au dorit ca o punte de legătură dintre trecut şi prezent. Elevii noştri cinstesc cu pioşenie amintirea celor 11.000 de ostaşi români căzuţi în luptele pentru cucerirea Cotei 495 — Dealul Sîn-

georgiului —, din apropierea comunei. Faptul că în fața monumentului ridicat în cinstea memoriei ostașilor căzuți pentru patrie și popor — la Oarba de Mureș — au loc momente emoționale prin primirea de copii în rîndurile Organizației Pionierilor sau întîlniri cu veterani de război — locuitori ai comunei sau cu harnici și destoinici muncitori, comuniști —, face ca trecutul, prezentul și viitorul acestor locuri să le fie mereu adînc întipărite în minte.

Procesul de învățămînt oferă zilnic învățătorului posibilități de sădire a patriotismului socialist la elevi. De pildă la prima lecție din cartea de **citire** de clasa a-IV-a, *Salut pionieresc*, de V. Tulbure, adusă ca un omagiu de către pionieri, tovarășului Nicolae Ceaușescu, a fost urmată de discuții vii, atrăgătoare legate de vizita secretarului general al partidului efectuată în județul nostru și de vizionarea încă în prima zi de școală a amplului reportaj de la marea adunare populară din municipiul Cluj-Napoca.

La lecția de **istorie** „Ce este și de ce învățăm istoria?" le-am prezentat elemente de istorie locală privind continuitatea noastră pe aceste teritorii — încă din timpul dacilor și romanilor. Le-am amintit de mormintele dacice de la Cîpău și Lechința de Mureș, de Drumul lui Traian de la Sălcud, și le-am prezentat exponatele istorico-arheologice descoperite și adăpostite de muzeele județene Mureș și Cluj. Totodată le-am arătat elevilor că marile evenimente sociale și istorice petrecute pe aceste locuri, de-a lungul veacurilor, au fost surprinse, asemenea cronicarilor vremii, în „Monografia comunei", ca punct de referință în noua dezvoltare a localității noastre-ca puternic centru agroindustrial pe harta țării.

La alte lecții de **geografie** sau **istorie** am prezentat realizări și fapte ale oamenilor muncii din comuna și județul nostru. Astfel, **manualul** este comentat, completat, îmbogățit cu date concrete, imagini noi, realizări ale așezărilor patriei noastre socialiste.

Ca act politic, revoluționar în școală, **învățătura** constituie deziderатul major al elevului. Astfel, învățătura ca activitate socială fundamentală la această vîrstă este un adevărat univers de formare patriotică, revoluționară, morală și cetățenească a copilului. Ea devine cîmp formativ, de făurire a personalității, de formare a tînărului ca om al muncii, om de cultură, om cetățean. Această dimensiune a învățăturii, rostul și motivația ei, exprimă totodată marea artă a educatorului de a transmite și cultiva elevilor idealuri și obiective majore de viață. Îndemnul grăitor, însuflețitor al tovarășului Nicolae Ceaușescu, adresat tineretului studios al țării, de la tribuna adunării populare din municipiul Cluj-Napoca, reprezintă un program mobilizator încredințat școlii, educatorilor și elevilor: „Învățați, învățați și iar învățați, dragi prieteni! Pregătiți-vă pentru a deveni buni cetățeni ai patriei noastre cu înalte cunoștințe în domeniile în care învățați, pentru a putea să asigurați dezvoltarea pe noi trepte a patriei, să duceți mai departe făclia civilizației, a umanismului revoluționar, a socialismului și comunismului! Să duceți mai departe făclia unității poporului român, a statului nostru puternic unitar și independent!"

Etosul formativ al modelelor*

În pragul aproape a noua decenii de viață, profesorul Ștefan Bârsănescu își continuă, cu asiduitatea cunoscutului său elan spiritual, o valoroasă operă cuprinzînd peste patruzeci de volume și aproximativ o mie de studii și articole acoperind un variat registru tematic — de la **istoria pedagogiei** (Istoria pedagogiei românești, 1941; Academia domnească din Iași, 1962 ș.a.), **pedagogia și politica culturii** (Politica culturii în România contemporană, 1973; *Pagini nescrise din* istoria pedagogiei românești, 1971; De la pedagogia culturii la pedagogia socialistă a culturii, 1979 ș.a.), **metopedagogie** (Unitatea pedagogiei contemporane ca știință, 1936, 1976) la domenii **speciale** înscriind lucrări de pionierat, ca de exemplu: Tehnologia didactică (1938), Pedagogia agricolă (1946), Pedagogia agricolă și industrială (1948), Pedagogia practică (1946), Pedagogia specială (1946) pînă la opere de erudită documentare ca Dicționar pedagogic cronologic (1978) și alte însemnate contribuții.

Studiul de curînd apărut, — **Medalioane: Pentru o pedagogie a modelelor** (Ed. Junimea, 1983) constituie o nouă contribuție adusă în domeniul pedagogiei culturii cu referire la etosul educativ al modelelor și continuînd o mai veche preocupare pe acest tărîm punctată de studii, ca de exemplu cel intitulat „Profesori creatori de școală" („Forum", nr. 4/1974).

Prezentînd portretele spirituale a treizeci și patru personalități de seamă ale culturii și științei românești —, personalități pe care autorul le-a cunoscut îndeaproape — lucrarea se distinge, detașîndu-se în orizontul culturii, ca purtătoare a unor adînci semnificații, și a unui mesaj deosebit.

Astfel, în prim plan se situează viziunea omului ales, constructor al propriei sale personalități, a personalității văzute ca model de viață și de cultură, a etosului educativ îndeplinind funcția de modelare și aspirație spre înalt a tinerelor generații. Și acesta este și mesajul de înaltă semnificație care se desprinde din prezentarea pe care autorul o face unor personalități ca Spiru C. Haret, A.D. Xenopol, Al. Philippide, Nicolae Iorga, Ioan Simionescu, Nicolae Titulescu, Petre Andrei, Lucian Blaga, Athanasie Joja, George Călinescu ș.a.

Mai este, de asemenea, ca semnificație de adîncă rezonanță pe care lucrarea o poartă, strînsa corespondență pe care profesorul Ștefan Bârsănescu o face între cultură și istorie —, portretele spirituale ale personalităților prezentate fiind încadrate și văzute ca expresii valorice ale timpului istoric și autenticității culturii românești.

Din lucrare se mai desprinde, nu mai puțin, semnificația modelului văzut ca formă de angajare morală, de participare la etosul unor înalte și încărcate de mesaj formativ valori perene ale umanității.

ION ORGHIDAN

(Continuare în pag. 60)

* Ștefan Bârsănescu, **Medalioane. Pentru o pedagogie a modelelor**, Ed. Junimea, 1983.

PEDAGOGIA PREGĂTIRII FORȚEI DE MUNCĂ

Formarea deprinderilor de muncă în condiții de producție

Prof. ing. CONSTANTIN IGNAT
Liceul Agroindustrial Valea Călugărească

ÎN PROCESUL DE ÎNVĂȚĂMÎNT ce se desfășoară în liceele cu profil industrial-agricol ansamblul activităților practice împreună cu lecțiile teoretice din clasă și cabinete sînt aspecte ale aceluiași proces didactic unitar prin care se realizează îmbinarea studiului cu activitatea productivă, considerîndu-se, pe bună dreptate, că elevul și-a asimilat cunoștințele agricole numai atunci cînd știe să le aplice în practică.

În practica agricolă elevul verifică experimental și concret regulile generale teoretice, își întărește încrederea în valoarea cunoștințelor predate de profesor și se convinge de utilitatea însușirii acestora. Totodată se realizează formarea aptitudinilor de muncă independentă, pregătindu-i, treptat, pe elevi să lucreze în agricultură.

Tema unei lecții de instruire practică sau a unui sistem de lecții practice se poate epuiza într-o singură ședință de șase ore, sau în mai multe ședințe consecutive.

Instruirea trebuie să pornească de la necesitatea însușirii unui volum de cunoștințe, care trec din cantitate în calitate, parcurgînd etapa formării priceperilor și deprinderilor de muncă. Ele prin repetare și sistematizare se transformă în obișnuințe de muncă. Acest lucru se poate realiza cel mai bine în cazul unei activități desfășurate efectiv în condiții de producție.

În lumina celor de mai sus, **o lecție de instruire practică poate avea următoarele etape:**

1 — *Organizarea activității*, care constă în adunarea elevilor, împărțirea pe grupe sau echipe, verificarea echipamentului de lucru etc.

2 — *Instructajul introductiv*, care debutează cu reîmprospătarea cunoștințelor teoretice, cu motivarea lucrării ce se va executa. Apoi se efectuează instructajul de protecție a muncii, atrăgîndu-li-se atenția la specificul operațiunilor care pot provoca accidente de muncă sau îmbolnăviri profesionale.

3 — *Anunțarea temei*, a scopului și explicarea lucrării însoțite de demonstrarea ei de către profesor. Demonstrarea se va face într-un ritm mai lent, sistematic, motivîndu-se fiecare operație componentă a lucrării pentru a putea fi urmărită de către elevi.

4 — *Executarea demonstrativă* a lucrării de către unul sau doi elevi are rolul de fixare a cunoștințelor profesorul avînd posibilitatea să cunoască dacă elevii au reținut corect explicațiile date, ce greșeli săvîrșesc și dacă pot executa singuri lucrarea.

5 — *Repartizarea elevilor la lucru* se poate face pe echipe, cu rotația succesivă la fiecare operație în parte, sau individual.

6 — *Executarea lucrării* de către elevi este etapa pricipală a unei astfel de lecții, care durează cel mai mult. În acest timp, profesorul observă și îndrumă direct executarea lucrării, mînuirea uneltelor și a mașinilor, poziția corpului, corectează greșelile și dirijează activitatea elevilor în vederea formării corecte a deprinderilor, rezolvă greutățile care se ivesc pe parcurs.

În încheierea lecției practice, care are scopul de consolidare și de sistematizare a cunoștințelor dobîndite, se analizează cu elevii calitatea și cantitatea muncii prestate, în comparație cu normele oficiale de muncă, greutățile și lipsurile manifestate și se fac aprecieri asupra activității desfășurate

Spre exemplificare prezentăm cîteva teme:

Recoltarea și păstrarea coardelor

Obiective educaționale. Ne-am propus să formăm la elevi deprinderi de muncă privind recoltarea, fasonarea și modul de păstrare a coardelor și a-i convinge asupra importanței ce o prezintă toate acestea pentru obținerea unui material săditor de calitate superioară.

Locul de desfășurare este ferma școlii sau ferma întreprinderii agricole patronatoare.

Mijloacele materiale necesare: foarfece de vie, răchită, saci de polietilenă, substanțe antricriptogamice pentru combaterea putregaiului etc.

Organizarea lucrării se poate face pe două faze ce cuprind activitatea desfășurată în plantația de portaltoi și apoi în cea de coarde altoi, sau în două ședințe diferite.

Metodele și procedeele didactice folosite sînt: demonstrația, conversația și exercițiul.

Conținutul lucrării. Atunci cînd lucrăm, mai întîi în plantația de portaltoi, vom edifica elevii asupra a ceea ce reprezintă „tăierea naturală" a coardelor și vom demonstra cum se recoltează coardele prin retezare la 10 cm de la punctul de inserție, cum se taie legăturile și se trag de pe sîrmă, cum se fasonează conform STAS-ului 220/4-77 cu o lungime de 32 cm și grosimea de 7-12 mm în diametru.

Coardele trebuie să aibă cel puțin două noduri, lemnul sănătos și matur, iar sub nodul bazal să se lase o porțiune de internod și minimum 3 cm. Se va arăta ce înseamnă coarde de 1—2 sau 3 lungimi, cum se leagă în pachete de 100 bucăți și se etichetează și cum se dezinfectează (înainte de păstrare) împotriva atacului de putregai cu Chinosol 0,5%, sau Criptonol lichid 3,5%prin îmbăiere 2-10 ore, durata fiind în raport invers cu t° soluției folosind relația:

$$\frac{T°C}{D\text{-ore}} = \frac{1\ 3\ 5\ 10\ 15\ x}{10\ 8\ 5\ 3\ 2}$$

După aceea butașii se pun la păstrat în saci de polietilenă sau în silozuri protejați cu nisip.

Elevii vor executa aidoma toate acestea. În ceea ce privește coardele altoi se vor avea în vedere particularitățile impuse de STAS 220/5-77 care prevede cu fasonarea porțiuni de 8 ochiuri, astfel încît o coardă altoi să aibă cel puțin 6 ochi viabili. Măsurile de protecție a muncii vor aviza prevenirea accidentelor ivite la manipularea foarfecelor de vie defecte sau fără a acorda atenția necesară manevrării acestora.

Instruirea se încheie cu concluzii asupra desfășurării și notarea elevilor.

Controlul vițelor după iernare și stabilirea încărcăturii de ochi

Obiective educaționale. Ne-am propus să formăm priceperi și deprinderi de muncă privind felul cum se face controlul stării de sănătate a vițelor și obișnuința de a calcula sarcina de ochi la hectar și pe butuc.

Locul de desfășurare este plantația viticolă a școlii și laboratorul de horticultură.

Mijloacele materiale necesare: bricege de altoit, coarde etc.

Organizarea lucrării. Lucrarea va fi organizată în două etape: în prima se va face controlul stării de sănătate cu clasa întreagă, iar în cea de-a doua se va calcula în laborator încărcătura de ochi.

Metodele și procedeele didactice folosite sînt demonstrația și exercițiul.

Conținutul lucrării. Prima parte a lucrării cuprinde demonstrația și executarea, apoi controlul iernării vițelor, aceasta efectuîndu-se către sfîrșitul iernii și primăvara foarte de timpuriu. Vom învăța pe elevi cum se țin coardele cu baza în apă timp de cel puțin 48 de ore la temperatura camerei, timp în care țesuturile se hidratează și se diferențează cele afectate de îngheț de cele viabile. Se fac secțiuni longitudinale și transversale în muguri, iar la coarde se fac secțiuni longitudinale și oblice. Coardele neafectate de îngheț au țesuturile în secțiune verzi, iar mugurii viabili au culoarea verde intensă, pe cînd cei vătămați au culoarea cafenie. Rezultatele acestor observații se trec într-o fișă pe baza căreia se calculează procentul de ochi pieriți, fapt ce ne va servi la corectarea încărcăturii de ochi lăsată la tăiere. Cea de-a doua parte a lucrării se poate desfășura în laborator unde vom exersa cu școlarii metodologia de calcul a încărcăturii pe baza elementelor: recolta planificată, indicele de productivitate, relativ și eventual pierderile de ochi depistate.

Vom utiliza formula: Inc./ha (încărcătura) $= \frac{\text{R (recolta)}}{\text{I.p. (indice productivitate)}}$

Evident, această formulă servește pentru situațiile normale, cînd toți ochii sînt viabili. În cazul cînd se înregistrează însă ochi pieriți, este necesar ca această încărcătură să fie compensată. Compensația ochilor pieriți se calculează cu ajutorul relației:

Inc. compensată $= \frac{100 \times \text{Inc. normală/ha.}}{100 - \%\ \text{ochi pieriți}}$

Măsuri de tehnica securității muncii: se va insista asupra grijii cu care trebuie manevrat briceagul de altoi, care fiind o unealtă foarte ascuțită poate provoca răniri grave.

Instruirea se va încheia cu concluziile asupra desfășurării lucrării și aprecierea elevilor.

Tăierile de formare și de rodire la vița de vie. Altoirea, stratificarea și formarea butașilor altoiți ca și plantarea și întreținerea butașilor în școala de vițe sînt lecții care se desfășoară urmărind aceleași etape.

Modalitățilă folosite de noi nu epuizează toate mijloacele și procedeele ce se pot folosi în procesul instructiv, în vederea realizării integrării organice a învățămîntului cu producția.

Lucrările practice agricole organizate pe lotul şcolar în vederea pregătirii elevilor pentru agricultură

Prof. TIBERIU ALEXANDRU
Şcoala Generală Dichiseni — jud. Călăraşi

ASIGURAREA UNEI MAI BUNE UNITĂŢI DINTRE ÎNVĂŢĂMÎNT ŞI PRODUCŢIE, corespunzător preţioaselor indicaţii cuprinse în cuvîntarea tovarăşului Nicolae Ceauşescu, *secretar general al partidului, la marea adunare populară din municipiul Cluj-Napoca, cu prilejul deschiderii noului an de învăţămînt, necesită valorificarea tuturor condiţiilor ca predarea biologiei şi agriculturii să se poată face pe baza participării nemijlocite a elevilor la diferite activităţi de producţie.*

Pe lîngă antrenarea elevilor la muncile agricole direct în unităţile socialiste din localitate, experienţa şcolii noastre a arătat că lotul agricol constituie un principal mijloc de formare în pregătirea multilaterală a elevilor în domeniul biologiei şi agriculturii.

În organizarea lotului agricol am ţinut seama de factorii şi condiţiile naturale în care este amplasată şcoala noastră (relief, hidrografie, sol), de factorii socio-economici şi de ocupaţia tradiţională a locuitorilor. Sub raport didactic s-a avut în vedere sistemul de predare a cunoştinţelor de biologie şi agricultură, prin aceea că au fost înfiinţate sectoare corespunzătoare cerinţelor programei de biologie şi de agricultură.

Plecînd de la aceste cerinţe, am organizat lotul didactic, compus din:

A. *Sectorul didactic* format din parcela botanică, parcele asolamente, parcele cu arbori şi arbuşti fructiferi, parcele cu viticole, parcele cu arbuşti ornamentali, parcele floricole, parcele legumicole.

B. *Sectorul productiv* alcătuit din livada pe rod şi parcele pentru culturi de cîmp. Livada cuprinde 7 specii cu 14 soiuri de pomi fructiferi.

Parcela botanică cuprinde o colecţie de cca. 143 specii şi genuri de plante, care constituie material viu atît pentru cabinetele de la agricultură cît şi la cele de la botanică. Aici facem aplicaţiile practice, care ne ajută la înţelegerea diversităţii plantelor din natură, la studierea plantelor, la sistematizarea lor pe grupe, la înmulţirea lor şi de ce nu am spune, multe dintre acestea constituie motive de satisfacţie a curiozităţii elevilor pentru diversitatea floricolă a naturii, dacă avem în vedere că între acestea avem specii ca: hrişca *(Fagopyrum sagitatum* Gilib), năutul negru, şi năutul roşu *(Cicer arietinum)*, orzoaica neagră *(Hordeum distichum* L.), orzul fără arişe *(Hordeum intermedium)*, tricicale, chenaful *(Hiniscus cannabinus* L.), crambe *(Crambe abyssinica* Hochst) etc.

Parcela de asolamente cuprinde trei asolamente cerealiere ce au fost cultivate de trei, patru şi respectiv şase ani şi un asolament furajer de nouă ani. Elevii au posibilitatea să urmărească schimbarea în timp şi spaţiu a culturilor specifice unităţii agricole din localitate, comportarea lor la condiţiile de climă din zonă, să recunoască soiuri de plante cultivate, rezistenţa lor la atacul bolilor şi dăunătorilor, tehnologia de cultură a acestora.

Ca *arbori şi arbuşti fructiferi* cultivăm: zmeurul *(Rubus idaeus)* căpşunul *(Fragaria vesca)*, smochinul *(Ficus carica)*, măslinul *(Olea europea)*, lot care de fapt constituie pepiniera formării viitoarei forţe de muncă. Aici elevii învaţă cum se fac tăierile pentru regenerarea pomilor, pentru fructificare, pentru formarea coroanei etc.

În *parcela viticolă* avem o colecţie de viţe nobile, hibrizi producători direcţi şi indigeni, (cca. 29 soiuri) amplasate în două grupe soiuri de masă şi soiuri de vin — în ordinea coacerii lor. Cu toate că în zona noastră viticultura ocupă suprafeţe reduse, această parcelă ne permite să realizăm cu elevii întreaga gamă de lucrări prevăzute de programa şcolară.

Parcela cu arbori şi arbuşti ornamentali cuprinde un număr de 19 genuri, din care amintim: *buxus mas*, forsitia *(Forsythia suspensa)* tuie *(Thuja occidentalis)*, spirea *(Spiraea vanhouttei)*, cuişor *(Ribes aureum)*, salcia plîngătoare *(Salix babylonica)*, *Salix matsudana* forma *tortuosa Vilm*, *Salix daphaoides* etc. utilizaţi ca plante mamă pentru recoltarea seminţelor şi a butaşilor. De pe această parcelă producem material săditor pentru spaţiile verzi din curtea şcolii, pentru monumentul eroilor din localitate şi pentru alte spaţii verzi din raza comunei.

SCHEMA
UNEI ACTIVITĂȚI TEHNICO-PRACTICE LA AGRICULTURĂ CL. A V-A ȘI AGROTEHNICĂ CL. A X-A

Nr. crt.	Momentele activității	Cl.	Conținutul activității	Tehnica de instruire
1	*Acțiuni organizatorice*	V	Deplasarea elevilor la locul activității, distribuirea uneltelor și a materialelor de lucru (greblă, sfoară, sămînță.)	Organizarea elevilor pe echipe (grupe de 5 elevi) care să facă rotație în cadrul activității pe operațiuni.
		X	Deplasarea elevilor la locul activității, distribuirea materialelor și uneltelor de lucru (semințe, metru, jaloane.)	Organizarea elevilor pe echipe (grupe de 5 elevi): 2 alimentează și supraveghează mașina, 1 verifică lungimea marcatoarelor, 1 verifică distanța între rînduri, 2 verifică densitatea și adîncimea de semănat.)
2	*Motivarea teoretică a activității*	V	Condițiile care au favorizat evoluția lucrării: temperatura optimă de germinație, umiditatea solului etc. Cunoștințe de biologie care alcătuiesc baza teoretică a activității practice: factorii necesari pentru încolțirea semințelor.	Actualizarea cunoștințelor științifice care justifică efectuarea lucrării respective. Care este alcătuirea seminței? Calitățile cerute de o sămînță bună pentru semănat. Pregătirea semințelor în vederea semănatului.
		X	Idem cl. a V-a.	Aprecierea gradului de umiditate a solului și a pregătirii patului germinativ. Idem cl. a V-a.
3	*Introducerea în sarcina de lucru.*	V	Lucrarea care se execută și în ce scop: semănatul — punerea semințelor în condiții optime de germinare în vederea obținerii de producții. Uneltele necesare și distribuirea lor: sfoară, pentru trasarea rîndurilor; greblă, pentru deschiderea șanțuleților și acoperirea seminței.	Explicații în legătură cu modul de executare a lucrării și utilizarea uneltelor. Observații asupra părților constructive a uneltelor și mașinilor agricole utilizate.
		X	Lucrarea ce se execută și în ce scop: idem cl. a V-a Unelte necesare: agregatul pentru semănat (tractor, semănătoare, metru, jaloane.)	Idem cl. a V-a. Observații și discuții frontale pentru cunoașterea părților constructive ale semănătorii.
4	*Inițierea în activitate.*	V	Repartizarea echipelor de elevi pe sectoare și precizarea sarcinilor pentru fiecare elev-echipă și sarcina de semănat, densitate, distanță.	Demonstrarea operațiilor de lucru (prof.) Exerciții de lucru (elevi) pentru a observa modul cum se va lucra. Recomandări de igienă și de securitatea muncii: atenție la manevrarea uneltelor, evitarea ducerii mîinilor la față în tot timpul lucrului (semințele fiind tratate), spălarea mîinilor după terminarea lucrului și înaintea meselor.

Nr. crt.	Momentele activității	Cl.	Conținutul activității	Tehnica de instruire
		X	Idem cl. a V-a	Demonstrarea operațiilor de lucru: alimentarea mașinii, deplasarea foarte încetă a agregatului pe cca. 15—20 m, verificarea adîncimii de semănat. Recomandări de igienă și securitatea muncii: interzisă coborîrea și urcarea pe agregat în timpul lucrului, anunțarea intenției de pornire și oprire a agregatului, evitarea consumului de alimente și fumatului în timpul lucrului, ducerea mîinilor la față, spălarea pe mîini și față la încetarea lucrului și înaintea meselor.
5	*Îndrumarea activității*	V		Controlul și corectarea activității elevilor pe parcursul desfășurării ei (prof. și șefi de echipă)
		X		Idem cl. a V-a
6	*Aprecierea activității*	V	Calitatea lucrărilor raportate la normele stabilite. aplicarea corectă a procedeelor de lucru și mînuirea uneltelor; gradul de organizare și operativitate în efectuarea lucrărilor; estetica lucrărilor și ambianța generală de lucru.	Verificarea cantității și calității lucrării efectuate de fiecare echipă (șefii de echipă). Informarea prof. de către șeful de echipă asupra realizării sarcinilor avute de îndeplinit. Aprecierea și notarea de către prof. și recomandări de viitor.
		X	Idem cl. a V-a.	Idem cl. a V-a.
7	*Strîngerea și depozitarea uneltelor*	V	Condiții de păstrare și întreținere a uneltelor, mașinilor și materialelor utilizate în lucrare	Controlul curățirii și depozitării lor, operație efectuată de prof.
		X	Idem cl. a V-a.	Idem cl. a V-a.
8	*Deprinderi igienice și valorificarea activității*	V	Respectarea normelor de igienă a activității. Întregistrarea rezultatelor.	Dezbrăcarea echipamentului de protecția muncii. Spălarea pe mîini. Notarea elevilor de către profesor. Notarea în caietul de practică a observațiilor legate de activitate.

În *parcela floricolă* cultivăm 7—8 specii de plante, de regulă, anuale, bienale sau perene. *Parcela legumicolă* este reprezentată prin solarii în care cultivăm roșii și ardei timpurii sau foarte timpurii.

Livada din sectorul productiv (de 2500 mp.) cuprinde 8 specii de pomi fructiferi, cultivați după metodele tradiționale. Aici elevii efectuează lucrările cerute de tehnologia culturii pomilor.

Parcela pentru *culturile de cîmp* cuprinde o suprafață de 600 mp teren pe care o cultivăm integral cu o cultură cu pondere economică mare în localitate (sfecla de zahăr, fasole de cîmp, ceapă etc.). Aceleași plante le cultivăm și între pomii din livada didactică și cea productivă — întreaga producție se valorifică.

Organizarea lotului agricol constituie un exemplu și pentru locuitorii satului, de a valorifica întreaga suprafață de teren de care dispun în jurul locuințelor.

Părinții unor elevi mărturisesc deschis că în multe situații copiii lor vin cu soluții practice, argumentînd că „așa am învățat la școală".

Activitățile pe care le-am desfășurat cu elevii pe lotul școlar sînt variate și numeroase, ele se pot grupa: activități cu caracter instructiv-educativ și practic-productiv.

În atenția noastră a stat *înțelegerea de către elevi a principalelor elemente științifice*

care fundamentează tehnologiile agricole de producție și formarea de deprinderi practice pentru cultivarea diferitelor plante agricole. Prin lecții demonstrative, observații directe și experimente, în orele de biologie și agricultură s-au analizat cu elevii factorii de vegetație (lumina, aerul, căldura, apa, substanțe nutritive); fertilitatea solului pe baza aplicării principalilor indicatori de pregătire a solului (alcătuirea mecanică, structura, parazitatea solului) și agrochimiei (P.H., compoziția chimică ș.a.). Metodele de ameliorare a fertilității (de aplicare a îngrășămintelor și amendamentelor) bolile și dăunătorii culturilor agricole, sistemele de lucru ale solului, tehnologiile de producție, ameliorarea și producerea materialului săditor, folosirea în agricultură.

De asemenea, existența lotului agricol ne-a permis să asigurăm elevilor locuri de practică corespunzătoare prevederilor programei școlare, să stabilim conținutul aplicațiilor practice și planificarea lor în timp, a temelor pentru activitățile din cercul „mici naturaliști" și a sarcinilor de realizare cu elevii a unor materiale didactice, precum și planul de corelare a temelor de aplicații practice cu alte cunoștințe asimilate de elevi la matematică, fizică, chimie, biologie.

Lucrările practice agricole desfășurate cu elevul pe lotul agricol a permis organizarea unor activități independente și pe răspunderea proprie, contribuind la creșterea responsabilității elevilor și la dezvoltarea dragostei pentru munca agricolă. Acestea sînt desigur numai cîteva aspecte care pot fi însă îmbogățite de experiența din practica școlară dobîndită de fiecare cadru didactic angajat cu pregătirea pentru viață și muncă a fiilor satului, pentru sat.

Contribuția vizitelor în unitățile productive la educarea pentru muncă a preșcolarilor

FELICIA TIMOFTE
Grădinița nr. 14, Botoșani

EDUCAȚIA PRIN MUNCĂ ȘI PENTRU MUNCĂ în grădinița de copii este determinată atît de cerințele societății noastre socialiste, cît și de rolul și de influența pe care o exercită munca în dezvoltarea fiecărui individ în parte. De aceea am considerat că este necesar să-i pregătim pe copii pentru muncă începînd cu vîrsta preșcolară. *Grădiniței, școlii le revin sarcini importante în acest sens, întrucît trebuie să asigure pregătirea copiilor pentru muncă și pentru viață și, totodată, să le dezvolte respectul și pasiunea pentru munca concretă, producătoare de valori materiale.*

În vederea realizării acestui deziderat am introdus treptat unele elemente de muncă — la început în cadrul jocului, apoi în activitățile zilnice. De aici și necesitatea de a organiza activitatea copiilor în cadrul grădiniței într-un asemenea mod încît alături de joc să se acorde importanță deosebită activităților de muncă accesibile vîrstei lor. Procesele fiziologice care au loc în organismul copilului în timpul muncii demonstrează că de mic copilul poate fi antrenat în diverse forme de muncă, corespunzătoare particularităților de vîrstă. La început preșcolarii execută munci simple, ca, de exemplu, aranjarea jucăriilor și a unor obiecte, ștersul prafului, îngrijirea florilor, apoi trec la confecționarea unor obiecte și jucării.

Pentru a le înlesni preșcolarilor adaptarea la activitățile cu caracter de muncă am desfășurat în acest scop jocul „De-a gospodarii". Preșcolarii au șters praful de pe jucării și de pe frunzele plantelor, au udat plantele de la colțul viu, au strîns frunzele uscate din curtea grădiniței. Aceste sarcini se pot realiza și pe subgrupe, fiindu-ne mai ușor să urmărim formarea deprinderilor de muncă și transformarea lor în obișnuințe.

În desfășurarea jocului „De-a gospodarii", cu caracter experimental, au fost antrenați copiii grupei mici și grupei mijlocii; cei din grupa mare n-au fost antrenați, avînd deja formate deprinderile de muncă urmărite de noi.

Jocul s-a desfășurat în două etape. Prima etapă — ștergerea prafului de pe jucării, cea de a doua ștergerea prafului de pe frunzele plantelor de la colțul viu.

Din observațiile făcute pe parcursul desfășurării experimentului jocului am constatat că preșcolarii grupei mici sînt tentați să se joace cu jucăriile și uită de sarcina pe care o au de realizat și numai doar cîțiva duc pînă la capăt acțiunea. Acest fapt mi l-am explicat prin aceea că la vîrsta de 3—4 ani copiii au nevoie de mai multă mișcare și în cazul prelungirii activității gospodărești devin ușor excitabili, neastîmpărați, se plictisesc și încearcă o altă activitate.

Preșcolarii grupei mijlocii înțelegînd sarcina și rezultatul acțiunii, acționează cu mai mult simț de răspundere. Șterg praful, aranjează jucăriile, chiar se întrec în rezolvarea sarcinii date.

În realizarea celei de a doua sarcini — *ștergerea prafului de pe frunzele plantelor.* — copiii grupei mici nu au îndemînare și sînt tentați să le rupă, nu respectă sarcina; cei de la grupa mijlocie participă în proporție mai mare, dar nu reușesc să îndeplinească sarcina decît cu ajutorul educatoarei, înțeleg importanța acțiunii, dar o execută prea puțini, deoarece le este teamă să nu rupă frunzele. Așadar este o necesitate să începem pregătirea copiilor pentru muncă de la o vîrstă fragedă, dar în atribuirea sarcinilor să avem în vedere particularitățile de vîrstă și experiență de viață a copiilor. Preocupată de obiectivul propus: pregătirea copiilor pentru muncă, am gradat sarcinile, am trecut la confecționarea unor obiecte de îmbrăcăminte pentru păpușă. Acest aspect prosupune o mai mare concentrare, efort susținut și îndemînare. În acest scop am desfășurat jocul „Să îmbrăcăm frumos păpușa". Iată ce am desprins după o perioadă destul de mare: La grupa mică deprinderile s-au format într-o proporție mai mică — la grupa mijlocie în proporție mai mare, dar nu cu mult față de copiii din grupa mică. Bazată pe rezultatele obținute și pornind de la ideea că este necesar să-i deprindem pe copii cu munca, am organizat o vizită la fabrica de confecții din localitate. În același timp am urmărit să le facem cunoscută copiilor munca adulților, să le formăm deprinderi de muncă, în vederea pregătirii lor pentru activitățile ce le vor desfășura în școală.

Au rămas impresionați de liniștea în care fiecare muncitor își desfășoară activitatea în fabrică, de ordinea în care sînt așezate obiectele de îmbrăcăminte în cutii, de varietatea modelelor pe care le confecționează muncitorii și mai ales de spiritul de întrajutorare.

Pentru a întări și trezi mai mult dragostea pentru muncă, le-am prezentat diapozitive despre modul cum lucrează muncitorii în alte fabrici, uzine etc. Apoi am organizat o expoziție cu lucrările realizate de ei. Expoziția a fost vizitată și de părinții lor și de celelalte grupe. Opinia vizitatorilor — părinți și colegi din grupa mare i-a stimulat pe cei din grupa mijlocie și mică, pentru a obține rezultate mai bune.

Munca minuțioasă observată și comentată de copii și educatoare împreună cu muncitoarele din fabrici a fost reflectată și finalizată și în cadrul cercului de modelaj la care a participat aproximativ jumătate din grupă, executînd diferite obiecte pe care copii le-au ales singuri.

În cadrul activităților organizate, am reușit să îmbinăm plăcutul cu utilul, copiii au confecționat lucrări văzute de ei în fabrică, la care au adăugat un plus de imaginație. În aceeași idee am organizat jocul „Să confecționăm îmbrăcăminte pentru păpușa MARINELA. Rezultatele au fost impresionante: cei mai mulți au executat șorțulețe, bășmăluțe, apoi rochii și fustițe ceea ce, de altfel, au văzut în fabrică.

Educarea copiilor pentru muncă și trezirea dragostei pentru anumite meserii se realizează cel mai bine cînd îi punem pe copii în contact cu mediul respectiv — cu fabrica, cu uzina, cu unitățile cooperației meșteșugărești. Reținînd multe elemente ale activităților respective, ei le prezintă în diferite jocuri la liberă alegere, iar în activitățile organizate cu întreaga grupă dau rezultate deosebite.

Cu scopul de a face pe copii să înțeleagă cît de mult trebuie prețuită munca celor care fabrică pîinea, am mers cu ei la fabrică; acolo am putut urmări procesul de fabricare a pîinii și a celorlalte produse de panificație. Cu această ocazie copiii au văzut că în fabrică se folosește tehnică modernă, utilaje și instalații cu randament sporit; au văzut relațiile de colaborare și ajutor reciproc dintre membrii colectivului de muncă din fabrică; finalizarea acțiunii comune prin obținerea produselor folosite de noi toți. Copiii au întreținut un dialog viu cu muncitorii din această fabrică care le-au satisfăcut curiozitatea de a cunoaște mai multe aspecte din munca lor și, totodată, au creat un climat afectiv propice dezvoltării la copii a dragostei și respectului față de munca realizată la fabrica de pîine și dorința de a nu mai risipi o fărîmă de pîine.

Ajunși la grădiniță am sintetizat cunoștințele dobîndite printr-o scurtă convorbire legată de acțiunile întreprinse de lucrătorii din fabrica de pîine, de materialele și mașinile utilizate, de produsele obținute în folosul societății. În activitățile de modelaj cei mai mulți dintre copii au reprodus acțiuni ale adulților și au realizat unele produse, dar în mod diferențiat.

Vizitele în unități productive le oferă copiilor posibilitatea să cunoască diferite aspecte ale muncii, le lărgește orizontul preocupărilor lor, dovadă că în jocurile desfășurate după astfel de acțiuni repetă timp îndelungat ceea ce au văzut, ceea ce i-a impresionat. Aceasta constituie, de altfel, dovada că acțiunile întreprinse sînt adecvate vîrstei preșcolarilor, că ei trebuie de mici să fie antrenați în activități cu caracter de muncă.

Antrenarea şoimilor patriei în activităţile tehnico-aplicative

Ing. prof. NICOLAE ZMĂU
Casa Pionierilor şi Şoimilor Patriei, Iaşi

TRĂIM într-o lume în care toate laturile vieţii sînt interdependente, iar făurirea unei economii moderne necesită promovarea în toate ramurile de activitate a celor mai noi cuceriri ale ştiinţei şi tehnologiei. Creşterea şi educarea copiilor în direcţia capacităţii şi utilităţii sociale este obiectivul major al tuturor instituţiilor de educaţie şi învăţămînt.

Alături de şcoală şi familie, activitatea în atelierele şi laboratoarele caselor pionierilor şi şoimilor patriei contribuie la stimularea creativităţii, la formarea gîndirii tehnice, la pregătirea lor pentru viaţă.

Este ştiut faptul că la astfel de activităţi trebuie antrenaţi şi şoimii patriei. Dacă în activităţi cultural-artistice racordarea activităţii şoimilor patriei la activităţile Casei Pionierilor şi Şoimilor Patriei din Iaşi s-a făcut fără ridicarea unor probleme prea mari, antrenarea grupelor de şoimi în activităţi tehnico-aplicative — radiotehnică, electronică a ridicat numeroase semne de întrebare.

Deşi au apărut o serie întreagă de aspecte care evidenţiază complexitatea unei asemenea activităţi cu grupa de şoimi, în urma căutărilor dintr-o primă etapă experimentală, putem spune că s-a conturat, dacă nu o metodă de lucru, cel puţin o soluţie de rezolvare a modului de lucru cu grupele de şoimi în atelierele tehnico-aplicative cu profil de electronică.

O restructurare a noţiunilor ce trebuie transmise copiilor, oricît de riguroasă, nu putea echilibra balanţa nivel de înţelegere — gîndire tehnică. Trezirea şi menţinerea interesului pentru noţiuni de specialitate care să fie primele jaloane spre formarea gîndirii tehnice şi apoi spre creativitate, trebuie să se facă prin joc, ţinînd seama de particularităţile psihoindividuale şi de vîrstă ale copiilor.

Jocul realizat de noi — pe care îl prezentăm în continuare — a fost creat în urma unui studiu: „Metodă de antrenare a grupelor de şoimi în activităţi tehnico-aplicative cu profil de electronică". Studiul a urmărit racordarea activităţilor şoimilor patriei la activităţile desfăşurate în atelierele casei pionierilor şi şoimilor patriei, timp în care am sesizat faptul că jocul cu cuburi este jocul care nu a lipsit nici unei copilării, fiind unul din cele mai răspîndite jocuri ale lor, regula jocului nefiind prea sofisticată, am recurs la modificarea clasicelor cuburi, creînd un joc mult mai atractiv şi instructiv pentru copii. Planşele „martor" după care copilul reconstituia imagini din basme, peisaje sau animale au fost înlocuite cu 6 scheme electronice desenate fiecare pe o hîrtie de altă culoare. Schemele au fost alese cît mai simple şi a căror funcţionalitate produce efecte acustice sau luminoase, de exemplu: radio receptor, căţel electronic, semnalizator luminos etc.

Fiecare planşă a fost împărţită în 24 pătrăţele (corespunzător numărului de cuburi care intră în alcătuirea jocului).

Fiecărui careu i s-a desenat o dublură pe o hîrtie de acelaşi culoare care s-a aplicat prin lipire pe cîte o faţă a fiecărui cub. Se obţin astfel 24 de cuburi care au pe fiecare faţă (diferit colorată) cîte o porţiune a uneia din cele 6 (şase) scheme electronice. Aranjarea cuburilor după una din schemele „martor" se face în perimetrul unei cutii ce serveşte şi la transport, şi la depozitarea lor.

Această cutie are fundul dublu, sub care se află, de fapt executate în mod real cele 6 montaje ale schemelor electronice.

Fiecare din aceste scheme intră în funcţiune la aranjarea corectă a cuburilor conform schemei „martor" corespunzătoare. Acest lucru este posibil datorită includerii în interiorul unora dintre cuburi a unor magneţi permanenţi şi a unor contacte plasate sub placa pe care se aşază cuburile.

Efectele sonore şi luminoase realizate cu cele 6 (şase) scheme au menirea (şi reuşesc) să menţină interesul copilului pentru acest joc. Desigur că preşcolarul nu ştie ce reprezintă toate semnele grafice din scheme, dar el *se va întreba şi va întreba* pe conducătorul activităţii (care poate fi nespecialist), pentru a-i putea da un răspuns; acesta va apela la cea de a şaptea planşă (desenată pe culoarea albă) pe care sînt explicate simbolurile grafice ale componentelor care alcătuiesc schemele jocului.

În acest mod printr-un exerciţiu repetat copilul va lua cunoştinţă şi se va familiariza cu noţiuni ca: tranzistor, rezistenţă, condensator, difuzor etc.

Considerăm că acest lucru este un bun cîştigat în lungul drum al formării gîndirii tehnice, al stimulării creativităţii şi al educării tehnico-aplicative a copiilor.

Alegerea celor şase scheme electronice este lăsată la latitudinea realizatorilor.

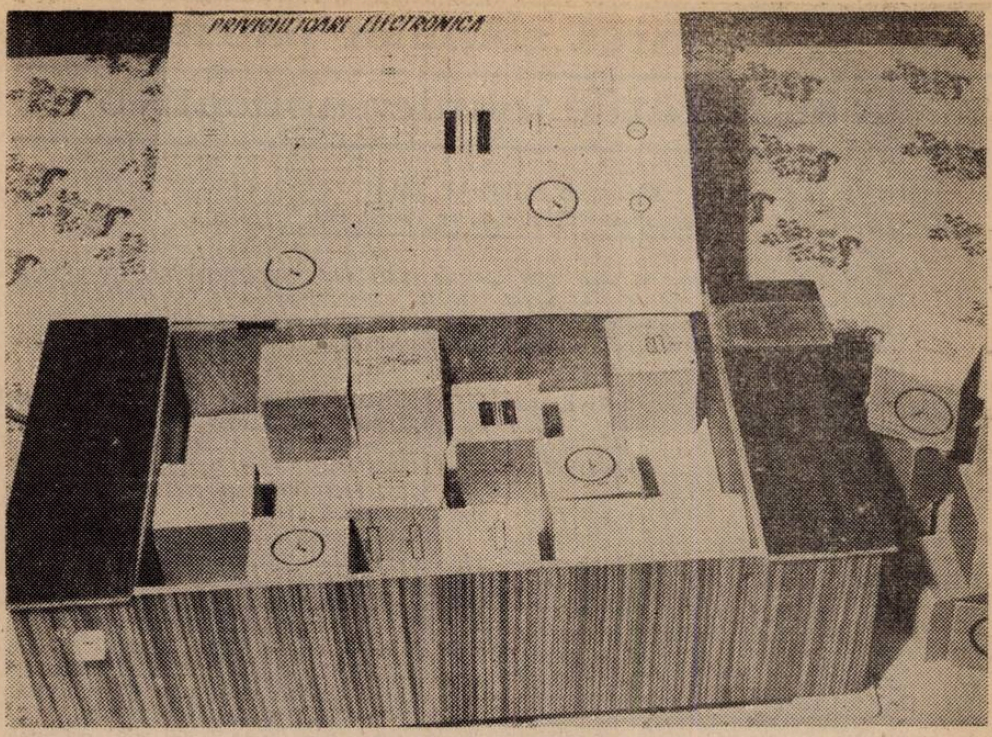


Fig. 1 — *Planşă cu simbolurile grafice*

Fig. 2 — *Copiii îşi aleg singuri schemele*

DEZBATERE

Constatări şi propuneri în scopul sporirii interesului personalului didactic pentru perfecţionare

Prof. MIHAIL OPRESCU
Şcoala Generală nr. 1, Drăgăşani — jud. Vîlcea

EXPRIMÎNDU-NE satisfacţia faţă de iniţiativa colectivului de redacţie al „Revistei de pedagogie" de a organiza o dezbatere referitoare la „stimularea dorinţei de perfecţionare a cadrelor didactice", aşa cum se precizează în invitaţia la discuţii[1] sugerăm, mai întîi, cîteva modalităţi de coordonare şi desfăşurare a acestor discuţii şi apoi vom prezenta unele constatări şi propuneri în scopul sporirii interesului cadrelor didactice pentru perfecţionare.

Dorim ca participanţii la această dezbatere să prezinte nu numai opiniile proprii, ci să ia în discuţie soluţiile celorlalţi participanţi, motivînd în ce măsură sînt sau nu de acord cu ele.

Propunem colectivului de redacţie al „Revistei de pedagogie" să permită revenirea autorilor la dezbatere, pentru a răspunde eventualelor întrebări, pentru a analiza opiniile unor noi participanţi la discuţii, ori pentru a-şi susţine cu argumente mai convingătoare opinii neacceptate de unii participanţi.

Aşteptăm ca în finalul dezbaterii să-şi prezinte poziţia factorii de decizie, să se pronunţe în mod concret asupra unor măsuri luate ca urmare a celor mai valoroase propuneri rezultate din dezbatere.

Prin publicarea opiniilor lectorului univ. dr. Constantin Popescu, dezbaterea referitoare la stimularea interesului pentru perfecţionare a şi început. Autorul articolului citat utilizează pentru tema în discuţie două concepte interesante: perfecţionare şi autoperfecţionare, vorbind de „restructurarea raportului perfecţionare-autoperfecţionare în favoarea autoperfecţionării". Chiar dacă conceptele specifice au mai fost folosite, sugerăm participanţilor la dezbatere să revină asupra lor în vederea unor mai bune clarificări, în contextul sarcinilor actuale ale învăţămîntului. În material se subliniază „Interesul scăzut la o parte a cadrelor didactice pentru acţiunile de perfecţionare fie înainte de a participa la ele, fie în timpul desfăşurării lor, printr-o activitate conformistă sau, după acţiunile respective, printr-o inerţie în ceea ce priveşte aplicarea în practică a informaţiilor de specialitate şi a tehnicilor de predare-învăţare asimilate în cadrul formelor de perfecţionare".

Autorul nu dă însă şi un răspuns la întrebarea „De ce se întîmplă aşa". Căutăm, deci, cîteva cauze ale celor semnalate şi le propunem pentru discuţii în cadrul dezbaterii. M-am înapoiat de la cursurile de reciclare din primăvara şi vara anului 1983 şi consider că pot da un răspuns la întrebarea pe care am formulat-o.

Nu putem vorbi de o lipsă de interes pentru pregătire înainte de participare la cursuri, colocvii şi examene pentru grade şi reciclare, deoarece cei propuşi pentru aceste activităţi au citit mult, chiar foarte mult. Cei de la specialitatea limba română ne-am izbit însă de o *programă de reciclare supraîncărcată*, cu o bibliografie interminabilă, cu multe subiecte ce nu au tangenţă cu activitatea concretă de la clasă.

Era şi firesc să apară *manifestări de oboseală, chiar epuizare, şi în consecinţă oarecare nemulţumiri faţă de o programă care ne obliga să învăţăm doar pentru examene şi prea puţin pentru munca concretă de la clasă.* Diminuarea interesului faţă de cursuri în timpul activităţilor de reciclare s-a datorat excesului de teoretizare la specialitate, în dauna acţiunilor metodice concrete. S-a expus un

[1] Vezi „Revista de pedagogie" nr. 9/1983.

material enorm într-un timp limitat, recepționat cu eforturi epuizante. Am fi dorit să ni se fi dat mai bine cursurile respective tipărite, spre a le studia și conspecta în liniște acasă.

Iată-ne acum veniți de la reciclare. Este greșit să se creadă că nu sîntem interesați să aplicăm ce am învățat la cursuri, căci sînt multe de aplicat, și multe care se aplică. Că se mai manifestă și acea „inerție" de care amintea dr. C. Popescu este adevărat. Dar de ce? *O parte din vină aparține celor care au uitat ori nu și-au resistematizat materialul în baza căruia s-au pregătit.*

Apare însă și o întrebare firească: *Ce noutăți cît mai concrete de la cursurile de reciclare să aplicăm dacă la activitățile la care au participat profesorii de limba și literatura română nu s-a ținut cel puțin un curs de metodica specialității?* De pildă, notițele noastre, ale profesorilor de limba și literatura română, au umplut caiete întregi cu scriitori și analize de opere literare, care abia se amintesc — ori nici nu se amintesc — în activitatea la clasă, dar *în caietele de notițe de la reciclări nu întîlnim nici un comentariu literar pentru clasele V—VIII.*

Trebuie să subliniem o idee pe care o considerăm deosebit de importantă. *Fiecare cadru didactic ar vrea să știe mai mult, mai bine, nimeni nu dorește să se compromită în fața elevilor, și nici să fie considerat nepregătit de către colegi. Pregătirea cere însă voință, putere de muncă, pasiune, interes și nicidecum nepăsare, comoditate; pregătirea impune și înlăturarea formalismului, birocratismului, șablonismului și superficialității ivite în calea celor porniți pe drumul perfecționării.*

Despre înlăturarea acestor obstacole și necesitatea determinării cadrelor didactice de a se angaja, de a se antrena concret în multiplele acțiuni de perfecționare, despre stimularea participării lor la aceste acțiuni ne vom referi în cele ce urmează.

NECESITATEA DIVERSIFICĂRII MODALITĂȚILOR DE PERFECȚIONARE A CADRELOR DIDACTICE

Perfecționarea, prin activitățile metodice din școală, grade didactice și reciclare a contribuit, desigur, la ridicarea nivelului de pregătire al personalului didactic. Se întîlnesc însă *paralelisme* între aceste activități, *reluări inutile* care scad interesul participării la unele dintre ele. *Sînt programe de perfecționare în specialitate aproape identice atît pentru definitivat, cît și pentru gradul al II-lea și reciclare*, așa cum este programa de perfecționare în specialitate pentru profesorii de limba română. Așadar, sub acest aspect, *cele trei tipuri de perfecționare sînt diferite doar ca denumire.* Dar și la perfecționarea cadrelor didactice prin reciclare semnalăm *unilateralitate*, pentru că *nu se ține seama de diversitatea preocupărilor și preferințelor profesorilor de aceeași specialitate, de dorințele, înclinațiile, pregătirea și vechimea acestora în munca didactică.* Aceasta diminuează interesul unor profesori de a participa la reciclare.

Disciplina conștientă înseamnă, înainte de toate, convingere; aceasta trebuie să fie factorul esențial care să anime toate cadrele didactice în ampla acțiune de perfecționare. Toți cei propuși la perfecționare au datoria să se angajeze la această activitate din dorința de a participa la o muncă utilă, plăcută, interesantă, care să le ofere satisfacții.

Însă, pentru aceasta, *reciclarea personalului didactic are nevoie să-și diversifice activitatea pe grupe în cadrul aceleiași specialități*, propunerile pentru reciclare făcîndu-se în conformitate cu cerințele activității didactice concrete, cu preferințele și preocupările celor propuși, cu necesitatea mai bunei organizări a activității de sprijinire a celor cuprinși la reciclare.

Considerăm însă că participarea unui cadru didactic la una din aceste grupe nu-l scutește de obligația de a participa și la alte grupe dacă forurile competente decid să participe.

Iată CÎTEVA PROPUNERI:

Să se organizeze grupe de reciclare a profesorilor prin corespondență, prin trimiterea programelor, bibliografiilor, și mai ales a cursurilor redactate pentru toată țara de centrul de perfecționare al Universității din București. Ar fi o importantă modalitate de perfecționare prin studiu individual, candidații putînd beneficia de consultații prin corespondență.

Centrul de perfecționare din București să organizeze o grupă de studii și cercetare, care poate aduce contribuții la dezvoltarea învățămîntului, științei și tehnicii. La această grupă pot participa cadrele didactice cu preocupări în acest sens, pentru a primi îndrumări competente și a realiza lucrări de valoare. **Participarea cadrelor didactice cu referate la sesiunile de comunicări științifice, a celor care publică materiale în revistele de specialitate etc., să fie considerată activitate de reciclare.**

Centrul de perfecționare din cadrul Universității București să organizeze grupe pentru specializarea personalului didactic, în funcțiile de director și diriginte, pentru inițierea profesorilor din școlile unde se înființează clasele a IX-a și a X-a, cu problemele muncii din liceu, pentru inițierea profesorilor încadrați ca institutori, fără a fi absolvit liceul pedagogic, pentru inițierea maiștrilor, inginerilor, bibliotecarilor, laboranților în problemele muncii didactice etc.

Grupele de reciclare pentru inițierea în munca la clasă ar urma să cuprindă la perfecționare — cadre didactice cu mai puțină experiență în munca didactică.

Grupele pentru completarea și împrospătarea cunoștințelor în specialitate ar cuprinde cadre didactice cu vechime în învățămînt, interesate să afle noutăți științifice și tehnice apărute în ultimii ani.

Propunem să se organizeze și grupe de reciclare prin schimb de experiență, între grupuri de unități școlare.

Pentru continuarea și stimularea activității de perfecționare la un nivel superior — și după obținerea gradului I în învățămînt —, propunem ca ultima gradație de vechime să fie înlocuită cu gradul superior, acordat la cerere, după obținerea gradului I și pe baza unui concurs de studii și lucrări științifice publicate și nepublicate, luîndu-se în considerație atît numărul lucrărilor, cît și valoarea acestora.

Mai propunem să se treacă la reorganizarea activităților metodice din cadrul școlilor și cercurilor pedagogice, interzicîndu-se și chiar sancționîndu-se prezentarea unor pseudoreferate care conțin articole întregi copiate din reviste și cărți, care se pot citi cu prilejul studiului individual. În acest sens, apreciem ca întemeiată observația profesorului Ilie Caraman, care participă la dezbaterea organizată de „Revista de pedagogie", referitoare la perfecționarea personalului didactic și constată că „Multe astfel de lucrări reproduc paragrafe întregi sau rezumatul unor lucrări de pedagogie și metodică" și propunem ca în cadrul cercurilor pedagogice să fie stimulate contribuțiile proprii ale cadrelor didactice la dezvoltarea învățămîntului, pe bază de investigații, cercetări, valorificarea informației pedagogice.

Noi **considerăm că cercurile pedagogice pot să devină și o modalitate de colaborare a cadrelor didactice cu personalul universitar care răspunde de reciclare,** un prilej de întîlniri cu specialiști de înaltă competență în perioadele dintre două reciclări. De aceea, în locul celor trei jumătăți de zile trimestrial, **propunem reorganizarea cercurilor pedagogice în trei zile:** una în vacanța de iarnă a elevilor și două în vacanța de primăvară a elevilor, la nivel județean, **sub îndrumarea directă a personalului didactic universitar care răspunde de perfecționarea profesorilor.**

Nu sîntem de acord cu opinia profesorului I. Caraman ca la cercurile pedagogice să se țină în continuare lecții deschise, căci mulțimea de asistenți care depășește adesea numărul elevilor asistați provoacă tracul și favorizează practica lecțiilor regizate.

Tradiția lecției „deschise", ca activitate metodică, rămîne încă valabilă, dacă nu se face exces și dacă se caută modalități de utilizare eficientă; să nu rămînem la această formă de activitate, ca unică — atît în cadrul catedrelor de specialitate, comisiei metodice a diriginților, în consiliul profesoral, la cercul pedagogic, la inspecția școlară etc., ci să găsim și să utilizăm noi forme de activități metodice, care să sporească interesul și atracția profesorilor, să-i ajute efectiv în activitatea didactică.

Propunem ca activitate de perfecționare discutarea de lecții înregistrate prin mijloace audiovizuale, de preferință fără „regizare" și cu comunicarea numelui propunătorului numai dacă acesta acceptă (în fond, nu se discută cadrul didactic X sau Y, ci lecția). **S-ar colecționa** astfel **excelente materiale autentice pentru analiză și s-ar înlătura tracul cauzat de numeroși asistenți. Discurile și benzile cu cele mai izbutite lecții să se păstreze, cu numele autorilor, ca material documentar și de studiu la bibliotecile școlilor și casele personalului didactic.**

Insistăm mult să se treacă la o asemenea acțiune, gîndindu-ne și la păstrarea în tezaurul școlii noastre a unor valoroase și nemuritoare amintiri din timpul vieții celor care s-au dedicat cu pasiune muncii didactice.

EVITAREA SUPRAÎNCĂRCĂRII PERSONALULUI DIDACTIC ÎN BENEFICIUL PERFECȚIONĂRII

Dorința de perfecționare a cadrelor didactice este, uneori, împiedicată a se transforma în întregime în act de cultură împlinit datorită lipsei de timp, a aglomerării de activități și a supraîncărcării programelor pentru perfecționare.

Din lipsă de timp, un cursant venise la reciclare obosit datorită nopților albe de studiere, iar altul „se lăuda" că „tocise" pentru examen în timpul orelor de clasă.

Oboseala și reducerea timpului de studiu pentru perfecționare mai provin și din cauză că o categorie de profesori este mai mult solicitată de programele școlare și obligațiile didactice, față de colegii lor de alte specialități și nu se are în vedere acest aspect atunci cînd se repartizează și alte responsabilități. Este situația profesorilor de matematică și mai ales a celor de limba și literatura română. Or, se știe că un profesor de limba română consumă, în afara orelor de clasă, un timp enorm de mare cu programul suplimentar de pregătire a elevilor, pentru examene, cu corectarea caietelor pentru teme, ori cu lecturi suplimentare, la corectarea tezelor, a lucrărilor pentru fazele concursurilor școlare, a lucrărilor pentru probe de verificare, a creațiilor pentru concursul „Tinere condeie" etc.

Directorii școlilor în care lucrează cadre didactice cu preocupări științifice, ce merită să fie luate în seamă, să înțeleagă că și munca științifică este o activitate obștească, și că trebuie să organizeze astfel timpul, încît să lase acestor oameni posibilitatea să se afirme. Munca științifică de căutare a unor soluții cere eforturi și timp. Mărturi-

sesc sincer că numai pentru conceperea, redactarea și definitivarea acestui articol am lucrat zile de-a rîndul.

În concluzie, **propunem să se studieze posibilitățile de respectare cu strictețe a timpului pentru pregătire, în beneficiul perfecționării cadrelor didactice și să se descongestioneze programele pentru reciclare de balastul inutil activităților didactice concrete.**

NECESITATEA RIDICĂRII CALITĂȚII INFORMAȚIEI PEDAGOGICE ȘI DE SPECIALITATE

Un foarte important factor care contribuie la sporirea interesului cadrelor didactice pentru perfecționare este ridicarea calității informației pedagogice și de specialitate. Personalul didactic este receptiv la noutățile interesante și respinge banalitățile, soluțiile superficiale care nu au eficiență în munca didactică. La cursurile de perfecționare se prezintă multă pedagogie generală și puțină pedagogie practică, aplicativă.

Editurile au publicat multe lucrări valoroase pentru cadrele didactice, dar și unele al căror conținut interesează mai puțin. **Este necesar ca atît editurile, cît și redacțiile revistelor cu caracter pedagogic să promoveze competența, să tipărească lucrări de prestigiu, să depisteze noi valori în rîndurile colaboratorilor și să le stimuleze. Profesorii și învățătorii doresc să citească mult, însă nu lucrări minore, uneori depășite, ci reviste și cărți care trezesc un viu interes.** Aceștia trebuie să înțeleagă însă eforturile mari pe care le fac redacțiile și colaboratorii pentru a le satisface dorințele. De aceea, aș vrea să-i invit pe acei profesori care strîmbă din nas citind un articol, să scrie ei altul mai bun și se vor convinge că nu-i ușor. Sîntem interesați de confruntări de opinii, de critici principiale, de susținerea cu tenacitate și argumente convingătoare a unor idei noi și valoroase, care mai întîmpină împotrivirea vechiului; **ne interesează negarea curajoasă a formalismului, a superficialității, pledoaria pentru valori, schimbul de experiență, progresele înregistrate în toate domeniile de activitate; dorim să studiem cursuri universitare anume scrise pentru perfecționarea cadrelor didactice.**

Noi avem cuvinte de laudă la adresa colectivului de redacție de la „REVISTA DE PEDAGOGIE" și cel de la „TRIBUNA ȘCOLII", pentru informațiile pedagogice pe care le primim lunar și care contribuie la perfecționarea cadrelor didactice. Evidențiem preocupările colectivului de redacție de la „Revista de pedagogie" care a știut să-și formeze mulți colaboratori, ajutîndu-i prin observații critice de înaltă exigență și competență pe marginea manuscriselor, încurajîndu-i în același timp. Pentru o colaborare rodnică, **așteptăm însă în coloanele acestor reviste mai multe nume de prestigiu și propunem să se lărgească spațiul publicațiilor respective și să fie informați din timp cititorii și colaboratorii asupra problemelor de perspectivă incluse în tematică.**

Dorim să nu se limiteze numărul de articole și studii publicate de un colaborator într-un an, dacă materialele înaintate îndeplinesc condițiile de publicare.

Experiența personală a colaboratorilor revistelor cu caracter pedagogic este, desigur, interesantă, însă studiile publicate de ei vor deveni mai competente, mai judicios motivate și în consecință mai bine apreciate de către cititori, dacă vor trata aspecte bazate pe cunoașterea realității din mai multe școli. **Organizarea de schimburi de experiență între diferite unități de învățămînt, colective școlare, pe anumite teme, activități didactice, se impune tot mai mult.**

MAI MULTĂ ATENȚIE FAȚĂ DE PREOCUPĂRILE VALOROASE ALE CADRELOR DIDACTICE DIN ȘCOLI

Numărul cadrelor didactice cu deosebite preocupări de perfecționare este în creștere și tot mai puternică este pasiunea acestora în căutarea și descoperirea de noi soluții, care să contribuie la progresul învățămîntului. Uneori, se întîlnesc inspectori școlari care nu dau atenție cuvenită depistării, stimulării și promovării acelor oameni inimoși ce au multe de adăugat la experiența înaintată a școlii. Curajul acestor cadre didactice de a nu fi de acord cu formalismul, de a propune soluții noi se izbește de opoziția unor inspectori metodiști tipicari, care nu acceptă să vadă mai departe de șablonul lor. Ne bucurăm însă că sînt foarte mulți inspectori școlari și directori de școli ce încurajează inițiativele lăudabile ale cadrelor didactice și care, în același timp, merită tot respectul pentru îndrumările competente pe care le dau și pentru controlul exigent pe care îl efectuează.

Este necesară mai multă atenție față de preocupările științifice în specialitate ale cadrelor didactice din școli, căci, în unele cazuri, lucrările acestora sînt desconsiderate atunci cînd e vorba să concureze cu acelea ale universitarilor.

STIMULAREA ACTIVITĂȚII DE PERFECȚIONARE PRIN RECOMPENSE

Considerăm că și recompensele intră în rîndul soluțiilor care contribuie la sporirea interesului cadrelor didactice pentru perfecționare. Dacă recompensa, prin acordarea gradelor didactice, este luată în seamă la obținerea titlurilor respective, ca prețuire a muncii de perfecționare și încurajare a acti-

vității didactice de perspectivă, preocuparea de recompensare a cadrelor didactice cu rezultate deosebite la reciclare este mai puțin prezentă. **Considerăm că în condițiile diversificării modalităților de perfecționare în cadrul reciclării, la care ne-am referit în acest material, se ivesc și modalități de recompensare, cum ar fi: diplome de onoare și mențiuni pentru cele mai bune lucrări științifice și realizări tehnice, publicarea celor mai importante contribuții sub formă de culegeri în revistele de specialitate, trimiterea unor scrisori de apreciere a cadrelor didactice respective din partea inspectoratelor școlare și a conducerilor de școli** etc.

Considerăm că acordarea de premii în diplome și facilitarea de priorități la publicare, în cadrul concursurilor de manuale școlare și proiecte pentru programe școlare, ar stimula mult interesul pentru perfecționare. Elaborarea de proiecte pentru programe școlare și manuale, promovările în funcții didactice este de dorit să fie considerate și drept recompense, dovezi de încredere, de prețuire a activității de perfecționare a personalului didactic.

E bine să reținem, însă, că recompensa cea mai prețioasă pentru munca de perfecționare a cadrelor didactice, pentru **înaltă** competență și modestie, este respectul colegilor, al elevilor și părinților, al **societății.**

DESPRE PERMANENTIZAREA ACTIVITĂȚILOR DE PERFECȚIONARE

Se zice că „pofta vine mîncînd" și, pornind de la înțelepciunea acestei cugetări, dorim să subliniem că interesul pentru perfecționare crește și în măsura în care cadrele didactice sînt antrenate permanent în această importantă activitate.

După cum se știe, cuprinderea la reciclare se face din cinci în cinci ani, și pe parcursul unui an școlar. Între perioadele de reciclare rămîn patru ani de zile. În acești ani se organizează, desigur, alte activități de perfecționare. **Considerăm însă că și în aceste perioade se cuvine să se mențină legătura cu centrul de perfecționare, pentru o permanentă îndrumare a activităților de pregătire. Propunem ca la aprecierea pregătirii prin reciclare să se analizeze și activitățile de perfecționare din cadrul perioadelor acestor patru ani la care ne-am referit.**

PUNCTE DE VEDERE

Tehnologii noi de organizare și desfășurare a activității didactice

MIRON IONESCU

TERMENUL DESIGN a fost introdus în circulație la noi relativ de curînd și a fost tradus prin estetică industrială, concept care, după părerea noastră, vizează un domeniu mult mai restrîns decît cîmpul de acțiune al designului propriu-zis. Punctul nostru de vedere a fost, în bună măsură, confirmat de multimea termenilor din familia designului, vehiculați cu o frecvență în continuă creștere.

Notăm dintre aceștia următorii: design industrial (estetica industrială), design particular, design vestimentar, design ambiental, design pedagogic, design instrucțional, designer etc.

Definițiile date instruirii ușurează desprinderea esenței designului.

Designul, spune Jones, înseamnă efectuarea unui act foarte complicat; după Reswik este o activitate creatoare care dă viață unui lucru nou și util, care nu existase înainte. După Cristopher designul realizează saltul imaginativ de la faptele prezentului la posibilitățile viitorului.

Designul pedagogic este, după R. Brien, *o tehnologie utilizată pentru pregătirea actului de învățare, caracterizată prin aplicarea metodei științifice, a tehnicilor eficiente de planificare a învățămîntului și a principiilor psihologice care guvernează actul de predare-învățare* (s.n.).

Referindu-se la designul instrucțional, M. D. Merril îl definește ca *„specificare și producere de situații ambientale particulare, care determină pe cel ce învață să interacționeze în așa fel încît în comportamentul său să aibă loc schimbările date"* (*prefigurate și urmărite prin obiectivele dinainte stabilite — subl. ns.*). Designul — spune același autor — se deosebește de regulile artizanale, adesea predate la cursul de me-

todologie, datorită faptului că metodele acestui curs sînt de obicei bazate pe folclor, pe tradiție, pe experiența profesorilor, în timp ce maniera de a proceda a designului se sprijină pe principii verificate sau verificabile experimental.

G. de Landsheere *afirma că designul instrucțional ușurează: definirea obiectivelor învățării la unul sau mai multe niveluri; sugerează teme în măsură să determine învățarea în sensul dorit și cu randament sporit; oferă posibilitatea alegerii celor mai bune metode, mijloace și tehnici de predare și învățare; pretinde instrumente de control și autocontrol atît la predare, cît și la învățare; determină condițiile prealabile necesare unei activități eficiente de învățare.* (subl. ns.).

Designul presupune operația de proiectare/prefigurare, operație făcută cu scopul ca activitatea să devină mai productivă și să aducă satisfacții. În acest context, sîntem de acord cu Cristopher care afirma că designul realizează saltul imaginativ de la faptele prezentului la posibilitățile viitorului. Este vorba deci despre proiectarea/intuirea a ceea ce urmează să obții în anumite împrejurări: valorificînd date, elemente, factori de care dispui.

Din definițiile, respectiv opiniile menționate, se desprinde ideea că *esența designului este proiectarea, iar rezultatul scontat este schimbarea lucrurilor create de om. Designul are un cîmp larg de acțiune, contribuția sa la dezvoltarea diverselor compartimente economico-sociale și socio-culturale fiind evidentă.* El nu se identifică doar cu ceea ce curent se numește proiectare sau simplă reproiectare de sisteme, produse etc.; *el impune un demers special de analiză, organizare și realizare a unei acțiuni mai simplă sau mai complexă.*

Se impune tot mai mult faptul că designul este o disciplină științifică aflată în intersecție cu domenii de o mare diversitate, fiind în stare să asigure atît o concepție, cît și o strategie corespunzătoare intervenției metodice a omului pentru modelarea mediului tehnic, să confere rezultatelor muncii un caracter pozitiv.

Procesul instructiv-educativ se caracterizează prin cîteva atribute care impun aplicarea designului în organizarea și desfășurarea sa. Astfel, activitatea pe care o realizează profesorul cu elevii este determinată de cele mai complexe corelații dintre factori obiectivi și subiectivi; asupra sa își pun amprenta atît particularitățile personalității elevului în devenire, și a profesorului, cît și specificul strategiilor de lucru utilizate.

Datorită caracterului variabil și neunivoc, procesele și fenomenele pedagogice pot fi trecute în categoria evenimentelor aleatorii și trebuie privite atît din punctul de vedere al profesorului, cît și din punctul de vedere al elevului.

Eveniment aleatoriu este acela care în condiții date uneori are loc, alteori nu, așa cum mărimea aleatorie este aceea care în anumite condiții date la anumite valori, în alte condiții alte valori. Același lucru se poate spune despre funcții, procese de esență educațională și cu evident caracter aleatoriu.

În contextul acțiunii factorilor și circumstanțelor aleatorii, frecvent necunoscută, este posibil să se stabilească legitățile generale obiective ale fenomenelor și procesului didactic? Firește, este posibil ca aceste legi să fie cunoscute și stăpînite. Dezvăluind dialectica întîmplătorului și necesarului care domnește în natură, Engels arăta în „L. Feurbach și sfîrșitul filozofiei clasice germane", că... „acolo unde întîmplarea își desfășoară jocul la suprafața lucrurilor, ea este permanent dominată de legi interne ascunse și nu se cere decît a descoperi aceste legi".

Una dintre cele mai importante manifestări ale unor asemenea legi ascunse este *stabilitatea unei anumite distribuții* a evenimentelor, măsurilor, fenomenelor și proceselor aleatoare.

De pildă, rezultatele obținute de o colectivitate de elevi la un obiect de învățămînt reprezintă o mărime aleatorie care diferă de la o colectivitate la alta. În cazul cînd toate condițiile sînt identice, această mărime va avea frecvent valori ridicate la profesorul care folosește procedee euristice decît la cel care le neglijează.

Stabilitatea apare legic datorită unor atribute ale factorilor implicați în evenimente. Astfel, rezultatele bune obținute de elevii al căror profesor folosește problematizarea, modelarea, descoperirea sînt expresia unei legități și anume a faptului că procedeele euristice ușurează perceperea și înțelegerea materialului faptic, mijlocesc formarea corectă a generalizărilor, dezvoltă operațiile gîndirii, exersează formele acesteia etc.

Dacă analizăm procesul didactic din punctul de vedere al ciberneticii și mai ales al informaticii, înțelegem mai bine particularitățile și momentele sale caracteristice. Instruirea privită din această optică apare ca un proces dinamic hipercomplex, ca o activitate caracterizată printr-un comportament finalizat în cel mai înalt grad — reproducerea omului social. În desfășurarea sa sînt antrenați analizatori, sub unghi psihofiziologic, centri corticali, organe motorii, etc. — la nivelul cărora mesajul pedagogic parcurge etape caracteristice descrise în limbaj psihopedagogic: perceperea, înțelegerea, generalizarea, stocarea în memorie, aplicarea etc.

În activitatea educațională prelucrarea globală a informației, transformarea acesteia în cunoștințe stabile și abilități operante — proces care se înfăptuiește între intrarea și ieșirea sistemului luat în ansamblu $\rightarrow S \square R \rightarrow$ — prezintă un interes deosebit. De ce acest interes deosebit? Pentru că în actul de instruire/autoinstruire organismul

acționează ca un sistem special de comunicare în cuprinsul căruia corespondența semnal-intrare, semnal-ieșire nu este determinată de la început, ci urmează să fie stabilită treptat. Din acest punct de vedere instruirea poate fi privită ca o succesiune de cicluri informațional-operative, fiecare ciclu fiind constituit din verigile: informare-decizie-acțiune. Aceste momente nu se succed liniar, ci se întrepătrund, uneori procesul desfășurîndu-se atît de rapid încît componentele sale nici nu pot fi urmărite. T. Fitzin și M. C. Cormic arată că distincția dintre receptarea informațiilor și decizie este uneori foarte greu de realizat cu precizie, iar întrepătrunderea etapelor creează una dintre cele mai mari dificultăți în studiul activității de predare-învățare.

Starea de fapt dezvăluie prezența unui grad mare de incertitudine/indeterminare la începutul muncii, acesta urmînd să scadă în favoarea determinării /certitudinii pe parcursul desfășurării ei, pe măsură ce profesorul cunoaște bine clasa, componenții ei și rezultatele comportamentale cele mai probabile.

În învățămînt este prezentă o comunicare complexă, care cuprinde pe lîngă mesajul codificat verbal și mesajul realizat prin mijlocirea unor limbaje neverbale și afective, care au o mare semnificație pedagogică. Transmiterea mesajului pedagogic presupune acțiunea convergentă a profesorului și elevilor, precum și găsirea modalităților de a asigura legături continue între cei doi factori. Procesul didactic, fiind însă un sistem complex, aceeași acțiune a elevului sau a profesorului — lecție, muncă în cerc, în atelier, în cabinet, consultație, muncă independentă, determină rezultate diferite în funcție de particularitățile individuale ale elevilor, de „grila" acestora de receptare, selectare și evaluare. Rezultatul unei acțiuni educaționale nu este univoc; se obține o pluralitate de efecte, dar în acest ansamblu se distinge o anumită convergență, o tendință determinată; tipul de determinism caracteristic procesului didactic este — așa cum s-a arătat — cel statistic.

Instruirea fiind guvernată de legi statistice, înseamnă că, scontînd o anumită modificare a conduitei, nu putem prevedea exact efectul unei măsuri sau al unui ansamblu de acțiuni, ci numai cu o anumită probabilitate: „orice acțiune determină o repartiție de probabilități pe mulțimea efectelor posibile".

Acest demers previzional care se desfășoară la nivelul mental al profesorului *poate fi pregătit riguros prin operația de proiectare*, care începe cu mult înainte de desfășurarea efectivă a unei acțiuni educaționale, adică de atunci de cînd profesorul adună date, le selectează, le ordonează subordonîndu-le realizării unor obiective mai îndepărtate sau mai apropiate.

A prevedea/proiecta înseamnă a deduce și a pregăti mersul evenimentelor viitoare, a întui ceea ce s-ar putea întîmpla, a întrezări, a bănui, a presupune. Cu alte cuvinte, prevederea constă în posibilitatea de a-ți da seama de ceea ce urmează să se întîmple pe baza unor date cunoscute în prezent.

În domeniul nostru de activitate a proiecta desfășurarea muncii înseamnă a imagina anticipativ modul de realizare a acesteia, pe baza cunoașterii temeinice a conținutului ideativ, a elevilor, a situațiilor și împrejurărilor care ar ușura sau ar îngreuna desfășurarea activității didactice în ansamblul ei, sau a fiecărei acțiuni educaționale în parte.

Prima și poate cea mai importantă consecință a designului în domeniul educației este aceea că ne atrage atenția să privim problematica educației la nivel de macrosistem (pedagogia sistemelor) și la nivel de microsistem (micropedagogia sau pedagogia învățării). Operînd această dihotomie urmează să găsim conținutul și strategiile specifice care să acționeze într-o interconditionare continuă.

Prospectarea necesităților de educație pe o perioadă mai îndelungată de timp, planificarea, pe această bază, a necesarului de forță de muncă, pregătirea tuturor condițiilor pentru înfăptuirea educației la nivel *macro* fac parte de asemenea din cîmpul de acțiune a designului. Aceasta cu atît mai mult cu cît pedagogia este condiționată de o viziune prospectivă totală.

Legături directe are designul cu ergonomia școlară. Proiectarea, organizarea proiectului, realizarea acestuia pretind colaborări interdisciplinare, munca în echipă, pentru a elabora planul arhitectural de construcție și amplasare a amenajărilor și dotărilor în stare să asigure activității educaționale o ambianță adecvată, condiții igienice și confortabile.

Predarea științei prin cercetare și descoperire, cerințele de instruire și tehnicile didactice, mereu altele etc., presupun o arhitectură și arhitectonică școlară, un mediu-ambiant (școală, clasă), care să asigure cadrul și climatul necesar vehiculării mesajului pedagogic autentic. Sînt necesare spații mobile și plurifuncționale, care să ușureze circulația ideilor și a oamenilor într-un flux fără oprire; săli de clasă cu spații elastice, cabinete, biblioteci, săli de lectură, astfel amenajate încît să dezvolte plăcerea și putința de a învăța, care să ușureze munca individuală și în grup, să contribuie la formarea simțului, gustului, judecății și emoției estetice, precum și a conștiinței și conduitei moral-civice.

Învățămîntul zilelor noastre presupune și un mobilier care să asigure condiții optime activității educaționale, anumiți factori de ambianță cu efecte favorizante atît pentru elevi, cît și pentru profesori.

Principiile fundamentale ale designului,

opinille specialiștilor în materie, optica psihocibernetică asupra instrucției școlare ajută să înțelegem că valoarea unei acțiuni educaționale, calitatea acesteia este condiționată de consensul acțional al unor factori obiectivi și subiectivi, interrelația fiind surprinsă în formula:

$$C.A.I. = f(P.E_c.E_{rg}.T)^*$$

* Calitatea acțiunii instrucționale este determinată de factori psihopedagogici, economici, ergonomici și literari.

Designul devine util și în ceea ce privește elaborarea documentelor care structurează și concretizează conținutul învățământului — plan de învățământ, programe și manuale — și mai ales impune profesorului și elevilor un mod de lucru riguros, dezvăluit și de fig. următoare.

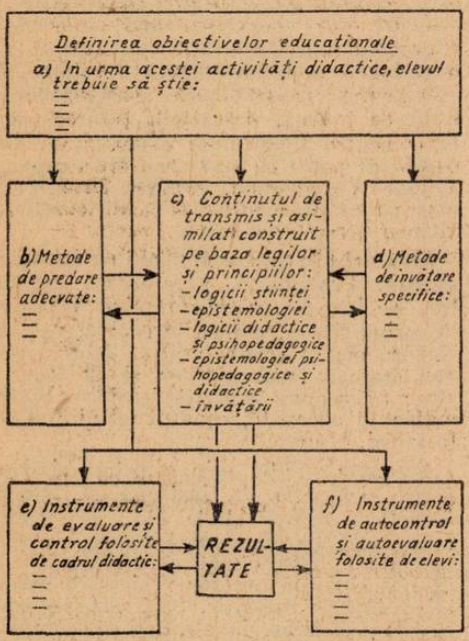


Fig. 1 D mersul metodic al unei act.vități didactice eficiente.

Teoria și practica designului ușurează cunoașterea factorilor endogeni și exogeni de rezistență în inovație și astfel mijlocesc introducerea inovației în instrucția școlară. *Inovația — spune Huberman — înseamnă selecție, organizarea și utilizarea creatoare a resurselor umane și materiale după metode nefolosite pînă atunci și care permit atingerea unui nivel mai ridicat în realizarea obiectivelor propuse* (subl. ns.).

Grație operației de proiectare a instrucției reușim să discriminăm sensibil multe aspecte ale însușirii în grup și individualizate, să înțelegem drumul acțiunii eficiente, să urmărim mai atent relația dintre știință și obiectul de învățămînt care o reprezintă în școală, relația dintre muncă și disciplinele de studiu în situația în care însăși munca a devenit obiect de învățămînt.

Strădania de a privi procesul didactic din perspectiva designului ne ajută să realizăm o structură operațională pentru dezvoltarea psihică a elevului, prin planificarea și proiectarea riguroasă a activității de instruire și educare, acțiune cu atît mai necesară cu cît există unii profesori a căror imagine despre predare se reduce la o modalitate artizanală, asigurată de calități personale și rămînînd la acest punct nu fac decît un act de sensibilizare pe care nu-l finalizează, de multe ori activitatea reducîndu-se, în cel mai bun caz, la un proces de recomunicare — același conținut de idei, aceeași manieră de lucru pe trepte și la nivele diferite — ceea ce este insuficient . Devine tot mai necesară o tehnicitate care să corecteze limitele unora.

Între avantajele tehnicii designului mai înscriem: prezența explicită a unui scop care dirijează comportamentul și toate eforturile celui care s-a angajat pe drumul proiectării, planificării unui curs, unei lecții etc., prin repartizarea muncii de planificare între echipe diferite de specialiști la care se adaugă adaptabilitatea tehnicilor de lucru și mobilitatea acestora. *În domeniul pedagogiei, a apărut o nouă profesiune — analistul în sisteme pedagogice.* Acesta este un „tehnolog" al învățării și deci altul decît agentul educativ, datoria sa constînd în conceperea materialului pedagogic pe baza obiectivelor de instruire, acestea fiind stabilite în funcție de nevoile sociale.

În finalul considerațiilor de mai sus, *susținem că designul ușurează participarea efectivă a elevilor bazată pe consimțămînt nu pe obligații, pe identificarea, înțelegerea și reformularea problemelor, oferind soluții noi.* În același timp, presupune angajare activă și creatoare, ceea ce înseamnă atitudine caracterizată prin cooperare, dialog și empatie.

BIBLIOGRAFIE

1. Brien R., *Design pedagogic*, Introduction à l'approche de Gagné et de Briggs, Les Edition Saint-Yves, Quebec, Canada, 1981.
2. Cristopher I. I., *Design, Metode și aplicații*, Editura tehnică, București, 1975.
3. Gagné R., *Principii de design al instruirii*, E.D.P., București, 1977.
4. Ionescu M., *Lecția între proiect și realizare*, Ed. Dacia, Cluj-Napoca, 1982.

VIAȚA ȘTIINȚIFICĂ PEDAGOGICĂ

Eficiența — cerință majoră a educației materialist-științifice

Conf. univ. dr. ACULIN CAZACU

Ajuns la cea de-a V-a ediție, simpozionul „Educația materialist-științifică a preșcolarilor, elevilor și studenților" și-a derulat faza republicană, recent, la Orșova (4—5 noiembrie). Această acțiune de amploare a finalizat o gamă foarte largă de preocupări ale cadrelor didactice, universitare, din învățămîntul preșcolar, gimnazial și liceal, ale altor factori educativi, în direcția așezării întregii munci de formare și dezvoltare a concepției materialist-științifice și umanist-revoluționare la elevi pe baze noi, marcate de cerințele eficienței și noii calități. Comunicările prezentate în plen și în cele 10 secțiuni (acestea din urmă organizate în urma selecției lucrărilor celor mai valoroase, susținute în fazele anterioare) au adus în prim-planul dezbaterii o seamă de aspecte și idei noi, cu reală valoare practică-aplicativă.

Ne-am referi, mai întîi, la diversificarea acțiunii educative, *această ediție a simpozionului fiind marcată de participarea unui număr mai mare de cadre didactice de specialități diferite, inclusiv din sfera disciplinelor fundamentale. Este de reținut faptul că* s-a încetățenit ideea corelării mai puternice — în plan formativ — a tuturor disciplinelor și depășirii viziunii monodisciplinare în demersul educativ. *Mai multe comunicări au realizat* reale incursiuni interdisciplinare, promovînd ideea necesității de a se trata concepția materialist-științifică și umanist-revoluționară ca rezultantă generică a întregului proces instructiv-formativ. Operînd îndeosebi cu judecăți de ordin metodic, bazate pe explorarea resurselor educative ale procesului didactic propriu-zis,

(Continuare în pg. 54, col. 2)

Omagierea profesorului Onisifor Ghibu

URMÎND O LUMINOASĂ VESTIRE A FILELOR DE CALENDAR, în preajma sărbătoririi în întreaga țară a 65 de ani de la înfăptuirea Marii Uniri, Universitatea din București — Catedra de Pedagogie-Psihologie și Biblioteca Centrală Pedagogică au omagiat la 19 octombrie a.c. printr-un simpozion, împlinirea a o sută de ani de la nașterea educatorului militant Onisifor Ghibu.

Includerea de către Comisia Națională UNESCO printre marile personalități ale culturii românești comemorate în acest an, alături de Ciprian Porumbescu, Nicolae Dărăscu, Maria Filotti, Mihai Ciucă *și* Gheorghe Spacu, *a unui pedagog, Onisifor Ghibu, semnifică importanța care se acordă în zilele noastre activității de formare și dezvoltare a tinerei generații, a educării acesteia în spiritul unui înalt patriotism.*

În cuvîntul de deschidere, rostit de către prof.univ. dr. doc. ing. Iosif Tripșa, *secretar de stat la Ministerul Educației și Învățămîntului, s-a dat expresie adevărului că acum, cînd parcurgem o etapă istorică de puternică afirmare a culturii românești, călăuzită de ideile generoase ale secretarului general al partidului, tovarășul* Nicolae Ceaușescu *poporul nostru cinstește pe acei care, prin activitatea și ideile lor înnoitoare, au contribuit la îmbogățirea valorilor noastre materiale și spirituale.*

Aniversarea centenarului nașterii lui O. Ghibu *a stimulat dezbaterea largă a întregii sale activități, relevîndu-i multiplele împliniri.*

Trăsătura cea mai caracteristică a personalității sale, dominanta întregii sale vieți de educator curajos, de înflăcărat patriot a reieșit din majoritatea comunicărilor prezentate, îndeosebi din cele ale prof. univ. dr. doc. Anghel Manolache, *conf. univ. dr.* Ioan Cerghit, *șeful catedrei de pedagogie-psihologie a Universității din București, prof. univ. dr.* George Văideanu, *membru corespondent al Academiei de Științe Sociale și Politice, prof. univ. dr.* Dumitru Salade, *membru al Academiei de Științe Sociale și Politice, conf. univ. dr.* Ion Stanciu, *prof.* Nadia Nicolescu, *prof. dr.* Vasile Popeangă, *care au făcut ample referiri la momentele cardinale ale acestei lupte. O viață marcată — așa cum a apreciat prof. univ.* Anghel Manolache —, *de dragostea nețărmurită pentru țară și poporul*

său, „viață, activitate și operă de adevărat pedagog militant model, cu care avem dreptul să ne mîndrim dar și datoria științifică și morală să-l restituim pedagogiei românești și generațiilor viitoare în mod veridic și complet".

În lumina mișcării pedagogice contemporane și a unor axiome ale politicii educaționale actuale, unele dintre ideile lansate de O. Ghibu ni-l indică — după cum considera prof. univ. George Văideanu — „drept un pedagog clarvăzător, un iluminist patriot, un educator al vremii și al națiunii sale".

Ca militant activ al elaborării sistematice a unei pedagogii românești bazată pe analiza realității specifice națiunii noastre, O. Ghibu a pus — cum era și firesc — în centrul preocupărilor sale, fapt subliniat îndeosebi în comunicarea susținută de către conf. univ. Ioan Cerghit, creșterea prestigiului și afirmării unei școli autentic integrate în modelul de cultură propriu națiunii române, subordonată idealului social-politic național, legată strîns de trecutul istoric al poporului nostru, de moștenirea materială și spirituală transmisă din generație în generație.

În vederea păstrării specificului național al școlii românești, pe plan teoretic O. Ghibu a supus unei analize riguroase funcțiile instituțiilor educative în cadrul comunității naționale, conchizînd că ea trebuie să fie „o pepinieră de cultură națională". Pe planul activității școlare și al publicisticii pedagogice, O. Ghibu a fost un spirit constructiv, care a acționat cu consecvență pentru întărirea capacității educative a școlii și a funcției sale culturale în cadrul comunității naționale — idei temeinic reliefate, îndeosebi, în comunicarea prezentată de prof. Vasile Popeangă.

În viața și opera lui O. Ghibu, personalitate complexă, multilaterală, distinctă și originală este omagiată munca ridicată la rang de virtute, căreia i-a dedicat întreaga sa energie, patriotismul care a devenit coloana vertebrală a operei sale, credința în puterile și destinele neamului, educația ca „operă de eroism, nu de calcul", școala care „va trebui să găsească un interes viu la toți factorii care alcătuiesc poporul nostru", învățămîntul formativ, idee care anticipa viziunea modernă asupra instrucției... după cum convingător a apărut în viziunea prof. univ. Dumitru Salade.

Printre realizările care l-au fixat în conștiința generațiilor viitoare, ca pe unul dintre ctitorii noului învățămînt românesc din Transilvania primilor ani după Unire, a fost prezentată și preocuparea lui O. Ghibu pentru crearea la Cluj a unei instituții universitare specifice modului de viață al poporului nostru, aspect căruia i-au dedicat comunicări dr. Ermona Zaharian, dr. Viorel Nicolescu și dr. Radu Marian. Spre această creație O. Ghibu pornise cu profunde convingeri despre înalta menire a școlii superioare în viața unui popor. Totodată, ideea generoasă a unui Colegiu latin de pe lîngă Universitatea din Cluj răspundea necesității de a forma profesori devotați cauzei școlii și poporului, acei profesori apostoli doriți de O. Ghibu.

Raportarea operei lui O. Ghibu la domeniul literaturii didactice, la sfera de preocupări a activităților extrașcolare, la contextul cercetării pedago-

(Urmare din pg.53)

numeroase comunicări au înfățișat experiențe care atestă adîncirea demersului educațional spre realizarea unei mai strînse concordanțe între orizontul de cunoaștere al elevilor și orizontul valoric al concepției lor despre lume. Convertirea cunoștințelor în valori, cu puternic rol motivațional, reprezintă o direcție de acționare educativă tot mai mult practicată de cadrele didactice.

Sesizăm, de asemenea, un plus de sistemicitate și organizare metodologică în sfera sondării — cu mijloace adecvate — a stadiului atins în educația materialist-științifică, precum — de la caz la caz — a stării de religiozitate în rîndul unor categorii de elevi. Preocupările de cunoaștere a acestor aspecte s-au reflectat în mai multe comunicări al căror aparat conceptual și instrumentar metodologic s-au cristalizat mai bine, s-au utilizat pe intervale mai mari de timp, evitîndu-se aprecierile superficiale, insuficient argumentate. Desigur, în acest domeniu sînt încă multe de făcut, investigarea lumii spirituale a elevilor necesitînd metode și tehnici rafinate, nerezumîndu-se la ancheta prin chestionar. Este de remarcat, totuși, că — preocupîndu-se de diversificarea mijloacelor lor de cercetare — unii dintre participanți au prezentat experiențe interesante, au evaluat situația din unitățile școlare în care activează cu ajutorul unor indicatori bine definiți și relevanți. Mai mult, spre deosebire de alte dăți, cînd investigația se rezuma la o sociografiere simplă, am putut remarca — de această dată — o corelare a cercetării cu acțiunea, o trecere de la cunoaștere la act, în cunoștință de cauză, cu strategii diferențiate.

Mai multe dintre comunicările prezentate s-au bazat pe generalizarea experienței personale sau colective. Am reținut, sub acest aspect, nu numai existența unor preocupări sistematice și îndelungi pentru educația materialist-științifică, ci și strădania de a surprinde experiențe locale într-un limbaj și cu o deschidere care dau valabilitate mai largă concluziilor desprinse. Un accent aparte a fost pus, de către mai mulți participanți, pe tehnicile de prevenire a fenomenului religios, pe înfățișarea unui ansamblu de proceduri educative eficiente care să modeleze viața spirituală a colectivelor de elevi, în concordanță cu fondul valoric al concepției noastre despre lume. În același timp, cele mai eficace proceduri s-au dovedit a fi cele individualizate, desfășurate de la om la om, vizînd efecte preventive sau curative, în cazurile în care se pun realmente probleme deosebite. Individualizarea actului educațional este menită să se opună formalismului unor

activități, practicii de a se raporta doar numeric întreprinderea unor acțiuni, fără acoperire într-o eficiență reală și durabilă.

Remarcăm, de asemenea, preocuparea de depășire a practicii „bunului simț" în desfășurarea activității educative, extinderea implicării complexe a cadrului didactic în prevenirea și combaterea formelor și fenomenelor de credință și practică mistico-religioasă. Reacția firească la maniera empiristă și administrativistă de soluționare a problemelor în acest „cîmp educațional" este tot mai vizibil dublată de punerea în mișcare a unui arsenal complex de mijloace de convingere, gîndit prin prisma unor lămuriri conceptuale mai ample, capabil să se opună eficient încercărilor prozelitismului religios de a se moderniza într-un mod sau altul. Pregătirea teoretică prealabilă, pătrunderea analitică spre deseifrarea tendințelor mai recente ale fenomenului religios (clasic sau sectant) au constituit pentru multe cadre didactice un punct de plecare și o opțiune pentru calitatea practicii lor educaționale.

În sfîrșit, am remarca existența unui real potențial educativ rezultat din convergența eforturilor școlii cu cele ale organizațiilor de copii și tineret, cu cele ale familiei, ale diferitelor instituții culturale extrașcolare. Mai multe comunicări au surprins și înfățișat experiențe interesante în acest sens, probînd ideea potrivit căreia organizarea socială superioară a efortului muncii educative constituie o premisă indispensabilă pentru obținerea unor reale progrese în educația materialist-științifică și umanist-revoluționară a elevilor.

Simpozionul s-a bucurat de o atenție deosebită din partea organelor de conducere. Au participat tovarășa Rada Mocanu — adjunct al ministrului educației și învățămîntului, tovarășul Marin Iliescu — — director în M.E.Î., alte cadre cu munci de răspundere pe linia învățămîntului și a organizațiilor de tineret. O secțiune specială, cu participarea inspectorilor de specialitate în predarea științelor sociale de la toate județele, a prilejuit un fructuos schimb de experiență. Simpozionul actual a marcat un real progres față de manifestările similare anterioare.

Ar fi util ca lucrările cele mai interesante să se valorifice și prin publicații, iar acțiunile care vor avea loc în continuare în județe, în unitățile școlare, să adîncească și să extindă aria de impact a concluziilor care s-au desprins din această prestigioasă manifestare științifică cu caracter de lucru, de schimb de experiență, de generalizare a celor mai eficiente modalități ale educației materialist-științifice.

gice și al pedagogiei românești interbelice s-a realizat prin comunicări de aleasă ținută prezentate de prof. univ. dr. doc. Stanciu Stoian, membru corespondent al Academiei R.S.R., conf. univ. dr. Victor Tîrcovnicu, prof. dr. Patița Silvestru, conf. univ. dr. Dumitru Muster, prof. Ion Orghidan.

În cadrul simpozionului au fost puse în evidență și contribuția lui Onisifor Ghibu ca teoretician al muncii cu cartea, al tehnicilor muncii intelectuale, riguroasa sa activitate bibliografică în domeniul pedagogiei și al cărții pentru copii și tineret. Acestea reflectă, după cum a apreciat în comunicarea sa A. Lauterman, directorul B.C.P., o concepție modernă privind munca de bibliotecă și documentarea pedagogică. O parte însemnată a bibliotecii lui O. Ghibu a fost preluată de B.C.P., instituție care pe lîngă faptul că a fost coorganizatoare a simpozionului a realizat totodată o impresionantă expoziție de carte, documente, scrisori, fotografii și opere de artă — precum bustul realizat de Nina Ilie.

Cu viu interes a fost primită și „comunicarea cinematografică" a lui Paul Orza, autorul unui film documentar dedicat celui sărbătorit.

La reușita simpozionului au contribuit de asemenea numeroși invitați, participanți la discuții.

În munca plină de dăruire pentru pregătirea și desfășurarea manifestării, organizatorii s-au bucurat de un sprijin devotat din partea familiei profesorului sărbătorit.

Cuvîntul de încheiere al conf. univ. dr. Ion Stanciu s-a constituit într-o comunicare științifică de sinteză, cu valoroase puncte de vedere menite să deschidă noi direcții pentru valorificarea operei marelui înaintaș, care a încununat o manifestare pedagogică de elevată ținută științifică ce se constituie ca o contribuție importantă la evaluarea moștenirii cultural-științifice a lui O. Ghibu.

ANA NEGULESCU

EDUCATOARE, ÎNVĂȚĂTORI, PROFESORI

Pentru a vă asigura colecția completă a Revistei de pedagogie pe anul următor, abonați-vă pe o perioadă de un an sau șase luni. Costul unei exemplar este de lei 6.

Abonamentele se fac prin factorii poștali sau oficiile poștale.

A APĂRUT

„ALMANHUL PĂRINȚILOR '84" conținînd un bogat și variat material educativ, invormativ, literar, științific. Îl găsiți la chioșcurile de difuzare a presei.

Pentru o nouă calitate în învățarea matematicii

În SERIA DE ACȚIUNI menite să contribuie la perfecționarea învățării matematicii de către preșcolari și elevii claselor I—IV, prin valorificarea experienței dobîndite în ultimii ani, în această direcție, s-a desfășurat o consfătuire organizată de Societatea de Științe Matematice — Filiala București, Inspectoratul Școlar și Casa Personalului Didactic ale municipiului București, în zilele de 27—28 octombrie a.c.

Această binevenită manifestare a îmbletit dezbaterea științifică a unei problematici didactice de mare actualitate, cu exprimarea unor puncte de vedere concrete, menite să contribuie la optimizarea eforturilor cadrelor didactice din învățămîntul preșcolar și primar, pentru modernizarea căilor de învățare a matematicii.

Nivelul ridicat al comunicărilor și al dezbaterilor s-a realizat prin aportul unor oameni de știință, învățători, educatoare, profesori, inspectori școlari, autori și redactori de manuale din București și din țară. Ca o expresie a atenției pe care conducerea Ministerului Educației și Învățămîntului o acordă problematicii abordate în această manifestare, pe tot parcursul lucrărilor consfătuirii a adus o contribuție deosebită tovarășa Rada Mocanu, adjunct al ministrului. Prin cuvîntul său au fost reliefate — în lumina hotărîrilor de partid, a indicațiilor tovarășului secretar general Nicolae Ceaușescu — sarcinile școlii românești în etapa în care ne aflăm și în cea următoare. S-a apreciat că *această consfătuire se înscrie printre acțiunile menite să contribuie la ridicarea calității învățămîntului și se concentrează asupra uneia dintre problemele cele mai importante — aceea a predării matematicii ca una dintre disciplinele fundamentale, încă de la primele trepte ale învățării ei.*

Ministerul Educației și Învățămîntului a luat măsurile necesare, pentru orientarea predării acestei discipline, elaborînd îndrumări de folosire a manualelor de matematică pentru clasele I—IV conform programei școlare stabilite pentru anul de învățămînt 1983—1984. În baza acestor sarcini cu caracter de directivă este necesar să se creeze condiții ca toți copiii să învețe această disciplină fundamentală contribuind astfel la îmbunătățirea rezultatelor privind formarea temeinică a tineretului.

Nivelul științific și strînsa legătură cu practica didactică au fost imprimate încă prin cuvîntul de deschidere al acad. Nicolae Teodorescu, președinte al Societății de Științe Matematice din R.S.R., care a sintetizat principalele realizări și obiective în predarea modernă a matematicii, iar în continuare a prezentat o valoroasă comunicare despre „Strategii și conținut în învățămîntul matematic preșcolar și primar". Aportul său, științific și colegial totodată, în conducerea manifestării a contribuit la asigurarea unui climat de lucru, favorabil analizei competente, degajării unor idei, propuneri, acțiuni practice de un util sprijin în implementarea în grădinițe și școli a noilor orientări privind învățarea matematicii. Astfel, odată cu comunicările susținute, despre numeroasele elemente pe care le are în vedere spiritul nou, actual, în introducerea eficientă a primelor cunoștințe de matematică la școlarul mic, în consfătuire s-au soluționat și întrebări precum: cînd și cum să-l introducem pe zero? Se poate renunța la predarea înmulțirii pe bază de produs cartezian? și altele.

De o aleasă ținută științifică, comunicarea prezentată de către lector univ. dr. Nicolae Oprescu de la Universitatea București și contribuțiile sale în dezbateri au reliefat și clarificat probleme psihopedagogice ale învățării matematicii în învățămîntul primar.

Vorbitorul a apreciat ca prin predarea matematicii la clasele mici în manieră modernă, prin fundamentarea conceptelor de număr natural și operații cu numere naturale pe mulțimi, s-a ridicat nivelul științific, calitatea învățării acestei discipline. Iar pentru perfecționarea în continuare a sistemului de predare și învățare a matematicii este necesar să se îndrepte atenția și asupra particularităților copilului de vîrstă școlară mică. O serie de noțiuni, termeni (mulțime vidă, mulțimi egale, mulțimi disjuncte etc.) depășesc posibilitățile reale de înțelegere ale acestui copil. În acest sens îndrumările date de M.E.I. fac precizări asupra modalităților de prezentare a conținutului științific al matematicii într-un limbaj adecvat particularităților copilului de vîrstă școlară mică.

Puncte de vedere constructive au fost aduse prin numeroase alte comunicări și intervenții în dezbateri. Astfel în comunicările care s-au referit la învățămîntul preșcolar, între care reținem pe cele prezentate de educatoarele: Alexandrina Petrescu, Grădinița nr. 188, București, Cornelia Ciulescu, Pitești și Maria Tudor, Grădinița nr. 233, București, s-a apreciat că programa pentru activități matematice în prezent este echilibrată și racordată funcției învățămîntului preșcolar de a pregăti copilul pentru școală, pentru învățarea matematicii în manieră modernă. S-a arătat de asemenea că în scopul obținerii unei eficiențe crescute a educației intelectuale a copiilor preșcolari se îmbină judicios jocul, învățarea și munca prin folosirea unor metode și procedee de lucru atent selecționate, asigu-

rîndu-se unitatea dintre imagine-acțiune-cuvînt, pentru atingerea unui nivel superior de cunoaștere.

Din seria de comunicări referitoare la perfecționarea conținutului învățămîntului matematic la clasele I—IV, remarcăm pe cele ale prof. Petruța Găzdaru, inspector școlar și înv. Elisabeta Gîlcescu, Școala nr. 7, București, înv. Rodica Ghender, inspector școlar, Arad, înv. Victoria Toma și înv. Marin Toma, Școala Lupșanu, Călărași.

Tematica referitoare la metode active și participative în predarea matematicii a fost abordată cu spirit creator, ca rod al unor cercetări valoroase, îndeosebi de către înv. Maria Prigon, inspector școlar, Bistrița-Năsăud, înv. Dafina Rusan, Școala nr. 20 București și înv. Lia Mesaroș, Școala nr. 133, București.

S-au mai impus atenției comunicări răspunzînd unor tematici precum: activitatea de compunere și rezolvare a problemelor — cadru optim de dezvoltare a gîndirii creatoare la elevi — și unele strategii de evaluare a randamentului școlar, autori: Alexandrina Dumitru, Școala nr. 66, București, înv. Ștefan Smărăndoiu, Școala nr. 1 și înv. Ion Calotă, inspector școlar, Vîlcea.

Participanții la discuții, exprimîndu-și acordul total față de acțiunea întreprinsă de Ministerul Educației și Învățămîntului pentru perfecționarea învățării matematicii, au apreciat spiritul favorabil noului și eficienței în care s-a desfășurat această consfătuire, rezultatele ei fiind folositoare pentru învățători și educatoare în aplicarea programei actuale. Totodată s-a considerat firesc ca după cinci ani de predare într-o concepție modernă a acestui obiect de studiu, de confruntare cu practica, să se realizeze o analiză a împlinirilor și neajunsurilor și să se aducă îmbunătățiri corespunzătoare. S-a remarcat că organul de decizie dispune astăzi de colaborarea unor cadre de specialitate care s-au ocupat în mod deosebit de predarea matematicii la clasele mici și de învățători talentați cu practică și deschidere față de nou, apți să înțeleagă spiritul actual și să propună căi optime de realizare a lui în practică. Contribuții deosebite au adus astfel profesorii: Dumitru Roșca (Piatra Neamț) și Virgil Tăgîrță (București).

Aspectele teoretice și practice abordate în cadrul lucrărilor consfătuirii s-au îmbogățit și prin activitățile demonstrative realizate cu concursul unor cadre didactice de la Grădinița Întreprinderii de Confecții și Tricotaje București și de la Școala nr. 201 — clasele I, a IV-a și a V-a.

Consfătuirea s-a situat într-un larg context de preocupări. Prezentînd succint aceste dezbateri redacția noastră este preocupată de asemenea să publice cercetări și opinii privind optimizarea calității și eficienței învățămîntului matematic primar și preșcolar.

N. ANA

Noi orizonturi ale limbii și literaturii române în învățămîntul liceal

BIHOR. Acest străvechi pămînt românesc, păstrător al unei culturi milenare, al datinilor și obiceiurilor străbune, al ființei și limbii naționale, ținut în care a luminat ca o flacără vie ideea de veacuri, a acestui popor — unitatea națională — a găzduit la Oradea, — în zilele premergătoare sărbătoririi a 65 de ani de la înfăptuirea Marii Uniri — o consfătuire la nivel național dedicată problemelor actuale ale perfecționării instruirii și educării prin predarea limbii și literaturii române în învățămîntul liceal, ale aplicării proiectului programei îmbunătățite la acest obiect de studiu fundamental.

Înscrisă între acțiunile menite să confere noi valori formative predării limbii și literaturii române, receptării fenomenului literar, consfătuirea a reunit inspectori școlari, directori și șefi de catedră de la liceele pedagogice și de filologie-istorie, reprezentanți ai facultăților de profil, ai Uniunii Scriitorilor, ai Societății de Științe Filologice, ai Editurii Didactice și Pedagogice, membri ai Comisiei de limba și literatura română, reprezentanți ai presei centrale, pedagogice, literare și ai Radioteleviziunii Române. Ea a fost organizată de Ministerul Educației și Învățămîntului, Inspectoratul Școlar al județului Bihor și Filiala Societății de Științe Filologice Bihor.

Lucrările consfătuirii s-au deschis, la Liceul de Filologie-Istorie din Oradea, prin cuvîntul rostit de către prof. Viorica Piscoi, inspector general la Inspectoratul Școlar al județului Bihor.

Cu deosebit interes a fost urmărită de către cei prezenți expunerea tovarășului Laurean Tulai, prim-secretar al Comitetului județean de partid, președintele Consiliului popular județean Bihor. În expunere s-a subliniat semnificația organizării pe plaiuri bihorene a acestei consfătuiri, au fost evocate odată cu eforturile cadrelor didactice de astăzi, pagini de lumină din viața spirituală a acestor locuri, ilustrată prin vremuri de personalități care au avut un rol de seamă în promovarea idealurilor naționale, în păstrarea și cultivarea permanentă — în condițiile asupririi străine — a limbii și literaturii ca păstrătoare ale comorilor spirituale, ale ființei naționale. Vorbitorul a apreciat că „această manifestare reprezintă pentru noi toți o obligație și un angajament în fața partidului și a poporului de a face totul pentru ca această frumoasă și bogată limbă veche și înțeleaptă să prospere, să capete noi dimensiuni și să devină un adevărat liant al unității și frăției tuturor celor ce o vorbesc."

Liceul pedagogic — centru și perfec

Înalta angajare patriotică, ținuta științifică și valoarea didactică ale lucrărilor consfătuirii au fost imprimate și prin intervenția tovarășului prof. univ. dr. docent ing. Iosif Tripșa, secretar de stat în Ministerul Educației și Învățămîntului, care a reliefat preocupările actuale și de perspectivă privind predarea limbii și literaturii române în învățămîntul liceal. Astfel, s-a arătat că această manifestare se încadrează într-o suită de acțiuni prin care ministerul caută să mobilizeze și să implice toate cadrele de specialitatea limba și literatura română în realizarea unei noi calități în cunoașterea temeinică de către elevi a limbii române, în cultivarea graiului românesc, graiul muncii unite, vorbit de către toți cei 22 000 000 de fii ai patriei.

Lucrările în plen ale consfătuirii au continuat cu prezentarea de către tovarășa prof. dr. Constanța Bărboi a unui material de referință, o substanțială analiză și prospectare aplicată privind unele probleme ale perfecționării instruirii și educării prin limba și literatura română în învățămîntul liceal și aplicarea proiectului programei îmbunătățite. Materialul și-a propus să pună în evidență noi resurse instructiv-formative ale conținutului și didacticii acestui obiect de studiu fundamental și soluții concrete preconizate în baza unei ample consultări a cadrelor de specialitate din toată țara. Idei ale acestei analize cu un pregnant caracter științific și aplicativ s-au regăsit detaliat în cele trei referate asupra elaborării manualelor școlare pentru clasele liceale, reflectînd concluzii la care au ajuns colective largi de profesori, sintetizate într-o concepție unitară elaborată în cadrul Comisiei de limbă și literatură română de pe lîngă Ministerul Educației și Învățămîntului. Referatele, configurînd proiecte de cadru științific și metodic, au fost prezentate de către prof. Iuliu Pîrvan, inspector școlar, județul Cluj, prof. dr. Pavel Petroman, inspector general-adjunct, județul Timiș, prof. Eugenia Stoleru, inspector școlar, județul Iași. În noua concepție asupra manualelor s-a plecat, după cum au precizat referenții, de la considerente precum nevoia de a avea manuale cu toate caracteristicile manualelor pentru învățămîntul obligatoriu (clasa a IX-a) după care urmează să învețe întreaga generație de elevi. Se are în vedere că pe măsură ce elevii înaintează în vîrstă, pe măsură ce-și dezvoltă capacitățile intelectuale, posibilitățile lor de lucru sînt mai diferențiate decît erau în gimnaziu. În aceste condiții a fi accesibil presupune realizarea unei noi calități a instrucției, se cere o gamă mult mai largă de mijloace didactice. Ca atare manualul va fixa sarcini de instrucție minime, cu caracter obligatoriu, dar va oferi și posibilitatea parcurgerii unor sarcini de lucru suplimentare, pentru elevii preocupați de o instruire la nivel

(Continuare în pag. 59)

LICEUL PEDAGOGIC — ca factor metodologic de pregătire și perfecționare a educatoarelor și învățătorilor — îi revin sarcini din ce în ce mai importante, întrucît exercită asupra elevilor o acțiune formativă, organizată științific și diferențiată.

Preocuparea de a îmbunătăți permanent calitatea muncii în învățămîntul liceal pedagogic se oglindește printre altele și în acțiunile organizate an de an de Ministerul Educației și Învățămîntului cu directorii și cadrele de specialitate din liceele pedagogice, rolul lor fiind conturat prin însăși definiția de cadru didactic, aceea de a transmite cunoștințe elevilor, de a-i ajuta să și le însușească și de a-i forma pentru viitoarea lor profesie — în cazul nostru de dascăli. Nivelul atins de fiecare elev depinde, în mare măsură, și de potențialul fiecăruia, dar și de condițiile de pregătire pe care le-a avut și al cărui beneficiar a fost.

În acest an, schimbul de experiență cu directorii și cadrele de specialitate din liceele pedagogice a avut loc în zilele de 13—14 octombrie a.c. la Liceul pedagogic din Constanța.

Conținutul dens de idei desprinse din comunicările prezentate, precum și din luările de cuvînt, ne îndreptățesc să apreciem că astfel de dezbateri sînt modalități eficace de informare, confruntare și schimb de opinii privind pregătirea elevilor, precum și de perfecționare a profesorilor din liceele pedagogice. Direcțiile de abordare a problemelor, precum și de desfășurare a lucrărilor au fost trasate de profesorul univ. dr. docent ing. Iosif Tripșa, secretar de stat în Ministerul Educației și Învățămîntului, în cuvîntul de deschidere, ca și în precizările făcute la închiderea lucrărilor consfătuirii, cînd a subliniat ideea de a înscrie activitatea liceelor pedagogice în cadrul imperativelor ce au fost formulate de secretarul general al partidului, tovarășul Nicolae Ceaușescu, la Consfătuirea de lucru pe problemele muncii organizatorice și politico-educative din 2—3 august a.c., ca și în Cuvîntarea rostită la Marea adunare populară din municipiul Cluj-Napoca, cu prilejul deschiderii noului an școlar 1983—1984: eficiență-disciplină-calitate, obiective care trebuie să stea în atenția fiecărui profesor din liceul pedagogic.

O contribuție substanțială a adus-o informarea-bilanț asupra activității desfășurate de liceele pedagogice pentru pregătirea și perfecționarea învățătorilor și educatoarelor, din anul școlar precedent, prezentată de prof. Elena Popescu, inspector principal de specialitate în Ministerul Educației și Învățămîntului. Unul din aspectele evidențiate în informarea ministerului se referă la faptul că toate colectivele de cadre didactice din liceele pedagogice au depus eforturi susținute pentru traducerea în fapt a indicațiilor referitoare la dubla specialitate a elevilor, din aceste licee. De altfel, această idee a fost întărită în cîteva rînduri de tovarășa Virginia Marian director adj., în M.E.I., care a insistat ca în luările de cuvînt să se vină cu propuneri și soluții practice pentru ridicarea calității metodelor moderne de predare-învățare din liceele pedagogice.

În contextul ideii de dublă specializare a fost dezbătută cu toată competența tema „Tehnologii didac-

metodologic de pregătire ţionare

tice moderne în predarea disciplinelor fundamentale, în vederea pregătirii şi formării viitorilor învăţători şi educatoare". Astfel, dr. Constanţa Bărboi, inspector general în M.E.I., a prezentat o documentată comunicare privind predarea limbii şi literaturii române în liceele pedagogice, subliniind importanţa studiului şi însuşirii limbii române de către viitoarele cadre didactice din perspectiva culturalizării poporului.

Printre altele menţionează două direcţii ale scopurilor finale ale predării şi învăţării limbii şi literaturii române în liceele pedagogice: 1. Predarea limbii şi literaturii române din perspectiva formării culturale a elevilor; 2. Predarea limbii şi literaturii române din perspectiva asigurării metodice a elevilor.

Un viu interes a suscitat proiectul de programă pentru metodica dezvoltării vorbirii şi comunicării, programă care îşi propune să includă modalităţi specifice de formare şi de dezvoltare a sistemului lingvistic-român. Prof. dr. Olga Duţu, inspector general la Inspectoratul şcolar al judeţului Constanţa, în comunicarea prezentată a făcut propuneri interesante din punct de vedere metodic şi ştiinţific. Însuşirea în bune condiţii a limbii române a fost accentuată şi în comunicarea „Stimularea participării elevilor în activitatea de creaţie" de Vasile Molan inspector principal în M.E.I., care a argumentat necesitatea de a se pune un accent deosebit pe aspectul metodic al studiului limbii române în liceele pedagogice, dat fiind faptul că la nivelul claselor I—IV limba română se diversifică într-un evantai de discipline, fiecare avînd o metodologie specifică.

Alături de limba română, studiul matematicii în grădiniţă şi în clasele primare reprezintă calea însuşirii instrumentelor principale ale gîndirii copilului. În acest context, comunicarea susţinută de prof. I. Maftei, inspector principal de specialitate în M.E.I., a adus un plus de informare la modernizarea studiului matematicii în liceu. Problema a fost completată de prof. N. Grindeanu, Liceul pedagogic — Caransebeş, care a subliniat şi rolul mijloacelor de învăţămînt în însuşirea şi fixarea cunoştinţelor de către elevi. Deosebit de importantă a fost şi intervenţia profesorului I. Grama — Liceul pedagogic Bacău — care, printre altele, a vorbit despre rolul mijloacelor de învăţămînt în studiul istoriei, al înregistrărilor fonice care dau posibilitatea elevilor să asculte vocile marilor personalităţi istorice.

O altă temă care a făcut obiectul unor îndelungi dezbateri s-a referit la contribuţia disciplinelor de specialitate şi a practicii pedagogice, la formarea elevilor pentru dubla specialitate. Atenţia a fost reţinută de corelarea pedagogiei şi psihologiei cu pregătirea pedagogică, opinie susţinută de prof. E. Bonchis, de la Liceul Pedagogic — Oradea şi evaluarea activităţii practice a elevilor prin intermediul unui model de fişă de evaluare, prezentat de prof. Ecaterina Georgescu, Liceul Pedagogic — Bucureşti.

În sistemul pregătirii învăţătorilor şi educatoarelor un loc important îl ocupă muzica, desenul şi educaţia fizică. Întrucît învăţătorul, educatoarea sînt mesageri ai culturii în viaţa satului, ei trebuie să ştie să

(Continuare în pag. 60)

(Urmare din pag. 58)

superior. Se urmăreşte, de asemenea, un echilibru mai bun între informativ şi formativ.

Interesante puncte de vedere privind activitatea de îndrumare şi control din perspectiva tehnologiei educaţionale au fost aduse prin comunicarea susţinută de prof. dr. Ion Negreţ, de la Liceul Pedagogic din Bucureşti, care s-a referit de asemenea pe larg la exigenţele de calitate şi eficienţă în munca didactică.

Dezbaterile şi concluziile consfătuirii au scos în evidenţă rezolvările pe care le aduce noul proiect de programă, cît şi noi resurse de îmbunătăţire ale acestuia în perspectiva următorilor ani.

Contribuţii judicioase au fost prezentate în dezbateri de către criticul literar Mircea Iorgulescu, prof. George Şovu, prof. Cristina Ionescu, Bucureşti, Ion Hobana, secretar al Uniunii Scriitorilor, Ion Hangiu, secretar al Societăţii de Ştiinţe Filologice, prof. Laurenţiu Rotundu, Botoşani, prof. Dumitru Săvulescu, Bucureşti, academician Ion Coteanu.

La reuşita consfătuirii a contribuit şi schimbul de experienţă realizat cu prilejul vizitării unor reprezentative unităţi de învăţămînt din municipiul Oradea, licee de diferite profiluri, care dispun de un corp profesoral competent şi pasionat, precum şi de o bază materială didactică modernă. La Liceul de Filologie-Istorie, o puternică impresie a produs asupra participanţilor şi emoţionantul spectacol literar-artistic, evocînd tezaurul de grai şi de fapte istorice ale poporului inostru, spectacol prezentat de formaţiile artistice ale acestui liceu.

Ca un omagiu adus valorilor permanente ale istoriei şi spiritualităţii poporului român, s-a constituit, într-un moment distinct, masa rotundă pe tema „Ideea de unitate naţională în cultura şi literatura română". Aceasta s-a desfăşurat în cea de a doua zi a programului în oraşul bihorean Beiuş, gazde fiind cadrele didactice şi elevii de la Liceul „Samuil Vulcan" din localitate.

Cei prezenţi au urmărit cu viu interes participarea la dezbaterea acestei generoase teme, a unor prestigioşi invitaţi precum academician Ion Coteanu, decanul Facultăţii de Filologie a Universităţii Bucureşti, prof. univ. dr. Dumitru Micu, Universitatea Bucureşti, Mircea Iorgulescu, critic literar , dr. Mircea Anghelescu, Institutul de Istorie şi Teorie Literară „George Călinescu", dr. Ion Hagiu, secretar al Societăţii de Ştiinţe Filologice din R.S. România.

Prin conţinutul consfătuirii, ca şi prin ambianţa vibrînd de luminoase tradiţii culturale, patriotice ale meleagurilor bihorene această manifestrae la care au participat reprezentanti ai întregii vieţi literare şi didactice din ţară constituie un nou îndemn pentru cultivarea, cu toată responsabilitatea faţă de generaţiile care acum se află pe băncile şcolii, a limbii şi literaturii române, a istoriei acestui popor.

ANA GABRIELA GHEŢEA

(Urmare din pag. 59)

organizeze și să conducă formații și brigăzi artistice, să organizeze concursuri artistice. În acest scop este necesară o atentă și susținută pregătire, astfel încît în localitățile unde vor fi numiți să fie adevărați activiști culturali. În acest scop, prof. Iosif P. Orosz de la Liceul Pedagogic din Odorheiul Secuiesc a demonstrat valoarea unor procedee didactice menite să faciliteze procesul de învățare a muzicii în scopul unei autentice educații estetice. Ideea întocmirii unei noi programe pentru educația fizică, care să corespundă rolului pe care aceasta îl are în asigurarea potențialului biologic al poporului a fost susținută cu argumente științifice de prof. Ecaterina Butucaru, de la Liceul Pedagogic — București.

Însușirea metodologiei specifice activităților cu pionierii și șoimii patriei pusă în atenția participanților de M. Ștefan de la Centrul de cercetare și perfecționare a C.N.O.P., a sugerat programarea și susținerea unui număr mai mare de activități de probă, de către viitorii învățători și educatoare.

În cadrul consfătuirii, un loc important l-a ocupat expunerea „Direcții de acțiune pentru perfecționarea educatoarelor și învățătorilor", prezentată de prof. dr. Ion T. Radu, inspector general în Ministerul Educației și Învățămîntului. În expunere s-au enunțat modalitățile de perfecționare, insistîndu-se asupra sporirii eficienței cursurilor și activităților de perfecționare, în special a celor de reciclare. De asemenea, a fost demonstrată necesitatea implicării mai puternice a liceelor pedagogice în activitatea metodică desfășurată de educatoare și învățători la locul de muncă.

Vorbitorii au scos în evidență aspecte importante cu care se confruntă zi de zi. De exemplu: necesitatea accentuării laturii formative prin toate activitățile ce se desfășoară cu viitoarele cadre didactice (prof. dr. Dumitru Șerbănescu — Ploiești); organizarea și desfășurarea practicii pedagogice curente și comasate la nivelul exigențelor actuale, un loc binemeritat avîndu-l practica de două săptămîni organizată la începutul anului școlar în mediul rural (Salomeea Curuțiu — Timișoara, Ștefan Petică — Galați); concordanța dintre manualele școlare și programă, dintre manualul de psihologie și pedagogie practică (I. Mărcușanu — Cîmpulung, jud. Argeș, A. Vlad — Deva; E. Bonchiș — Oradea) corelarea practicii pedagogice cu instruirea tehnologică (Elisabeta Georgescu — București; Eugen Pleșca — Suceava); educarea patriotismului și trăsăturile morale ale elevilor, cunoașterea patriei (Eugen Pleșca — Suceava); dezvoltarea spiritului de cercetare și investigare la elevi (D. Șerbănescu, Șt. Petică, I. Suciu — Constanța); predarea limbii române în grădinițele și școlile naționalităților conlocuitoare Al. Tóthárszamji. Odorheiul Secuiesc, A. Năfrămiță — Sibiu.

Participanții la discuții au apreciat noul plan de învățămînt ce urmează să fie aplicat în anul școlar 1984—1985 potrivit căruia disciplinele de profil au cîștigat printr-o nouă redistribuire. De asemenea, au scos în evidență îmbunătățirea evidentă a activității din liceele pedagogice ca urmare a unei preocupări crescînde a Ministerului Educației și Învățămîntului față de acest tip de școală.

Prof. SILVIA DIMA și prof. ELVIRA CREȚU

MIRON IONESCU

New technologies of organization and display of the didactic activity

The author presents the necessity and the possibility of valuating the instructional design in the action of the school instruction. He suggests some practical modalities of realizingit.

Metode eficiente

(Urmare din pag. 22)

O sarcină de bază a școlii este însușirea limbii române vorbite. În acest sens mulți învățători introduc la orele de limba română momente de conversație, timp de 5—6 minute, cu teme din practica vieții îndrăgite de elevi și care asigură participarea lor maximă la ore.

Mai persistă alte practici greșite, cum ar fi învățarea izolată a cuvintelor sau memorarea mecanică, „în cor" a poeziilor. Această practică este contraindicată, deoarece nu se poate controla dacă toți elevii pronunță corect sau nu unele sunete (cuvinte), ceea ce duce ca prin repetare mecanică să se formeze deprinderi greșite de limbă.

Am constatat cu satisfacție că predarea limbii române în grădinițele cu predarea în limbile naționalităților conlocuitoare înregistrează un real progres. Dacă toți factorii (educatoare, învățători, profesori) vor conlucra pe viitor cu interes, există premisa ca toți elevii care studiază la școlile cu predarea în limbile naționalităților conlocuitoare să stăpînească temeinic limba română, adică nu numai să scrie și să citească, dar să vorbească și să gîndească în limba română.

(Urmare din pag. 35)

În strînsă legătură cu aceasta, lucrarea lasă să se detașeze o trăsătură ce te emoționează și te înfioară; este aceea a participării trăite în cunoașterea și prezentarea portretului spiritual —, autorul fiind un apropiat al personalităților al căror ideal și zbucium de viață le-a cunoscut.

Marea valoare prospectivă a lumii spirituale ce o caracterizează personalitățile prezentate, constituie, de asemenea, o trăsătură deosebită a lucrării profesorului Ștefan Bârsănescu —, opera acestor pesonalități îmbogățind cultura și știința românească și deschizînd noi făgașuri de cercetare.

În totalitatea ei, lucrarea profesorului Ștefan Bârsănescu este purtătoarea unei adînci semnificații și a unui înalt mesaj patriotic-educativ, — tineretul cunoscînd contribuția valorică în orizont european a marilor noștri oameni de cultură și știință.

Prin lucrarea de față, profesorul Ștefan Bârsănescu înscrie în literatura noastră pedagogică un nou și valoros demers în domeniul unei pedagogii a modelelor.

ION ORGHIDAN

SUMARUL „REVISTEI DE PEDAGOGIE" PE ANUL 1983

	Nr. rev.	Pag.
NICOLAE CEAUȘESCU — *Cuvîntare la marea adunare populară din municipiul Cluj-Napoca*	9	1
DUMITRU ALMAȘ — *O conștiință a păcii*	1	21
ACULIN CAZACU — *Opera tovarășului Nicolae Ceaușescu — contribuție remarcabilă la dezvoltarea gîndirii și practicii revoluționare*	1	2
TAMARA DOBRIN, PAULA CONSTANTINESCU — *Educarea patriotismului revoluționar-obiectiv fundamental al școlii românești*	1	14
OLGA DUȚU — *Proeminență personalitate a vieții științifice și politico-sociale*	1	29
IULIU FEYES — *Rezolvarea problemei naționale — una din marile cuceriri ale României socialiste*	1	25
CAMIL MUREȘANU — *Marea Unire de la 1 Decembrie 1918 act istoric hotărîtor în dezvoltarea națiunii noastre*	11	1
GH. NEAMȚU, A. FARCAȘ — *Karl Marx — Noi orizonturi în formarea multilaterală a personalității*	4	5
EMIL PĂUN — *Cerințe ale perfecționării calitative a învățămîntului*	10	1
LETIȚIA PINTEA — *Perfecționarea tehnologiei didactice — unul din obiectivele învățămîntului maramureșean*	1	32
GHEORGHE PLATON — *Istoria — știință a prezentului, oglindă a conștiinței de sine a popoarelor*	1	17
VASILE POPEANGĂ — *Școala și înfăptuirea Marii Uniri*	12	1
ION T. RADU — *Cititor de școală nouă*	1	4
COLEȚA DE SABATA — *Academician doctor inginer Elena Ceaușescu, savant de reputație mondială*	1	28
AL. TĂNASE — *Concepția umanistă a tovarășului Nicolae Ceaușescu despre om și personalitatea umană*	1	11
GEORGE VĂIDEANU — *Concepția despre educație a președintelui Nicolae Ceaușescu, ecouri în străinătate*	1	21
RADU VOINEA — *Integrarea învățămîntului cu cercetarea, producția și reflectarea ei în școala românească*	1	8
CERCETAREA PEDAGOGICĂ ȘI PERFECȚIONAREA ÎNVĂȚĂMÎNTULUI		
LAZĂR ALEXANDRU — *Cercetarea comparativă a personalității elevului*	2	22
MARGARETA ARMAȘU — *Instruirea elevilor în tehnica învățării*	3	32
VERONICA ARTENIE — *Eficiența metodelor activ-participative de învățare în clasă (la chimie)*	5	8
MARTIN AVRAM — *Calitatea scrierii în învățămîntul primar și gimnazial*	7	30
EUGENIA BĂLAȘA — *Contribuția disciplinelor tehnologice la pregătirea forței de muncă*	8	15
ECATERINA BAN — *Relația elev-manual și succesul școlar*	1	39
DIDINA BĂRBULESCU, PAULA CONSTANTINESCU — *Formarea comportamentului democratic-participativ la elevi și studenți — obiectiv prioritar al procesului de formare pentru participare*	9	24
ANDREI BARNA — *Conștientizarea răspunderii tineretului pentru propria lui formare*	3	16
DUMITRU BAZAC — *Adolescentul — factor autoeducativ în procesul formării idealului său de viață*	3	20
ANA TUCICOV-BOGDAN — *Aspectele psihologice ale noii relații profesor-elevi*	4	4
MAXIMILIAN BOROȘ — *Modalități de folosire mai deplină a disponibilităților de învățare ale elevilor*	5	4
LEON BUBURUZAN — *Cunoașterea cauzelor fenomenului mistico-religios — premisă a optimizării activității de educație materialist-științifică a elevilor*	5	18
VASILE BUNESCU — *Cercetări privind eficiența procesului de învățămînt*	6	9
DOINA CALOMFIRESCU — *Formarea conștiinței valorii timpului la elevi*	2	18
DOINA CALOMFIRESCU — *Constante ale comportamentului moral în adolescența timpurie*	8	12
MARIANA CÂRSTEA — *Proiectarea strategiei de instrutre practică la disciplinele tehnice*	1	67
ACULIN CAZACU, MARILENA DRUȚĂ — *Indicatori de evaluare și variabile ale climatului muncii în școală*	2	7
LIA-MARIA CAZAN — *Însușirea de către elevi a unor tehnici de muncă intelectuală*	1	57
N.I. CERCHEZ — *Evaluarea activității personalului didactic și implicațiile ei privind inspecția școlară*	8	54
IOAN CERGHIT — *Strategia didactică — un instrument practic de ridicare a calității procesului de învățămînt*	9	16
MARICICA CHIȘU, EUGENIA JIȘA — *Tendințe noi în perfecționarea metodologiei „evaluării pe parcurs" în didactica învățămîntului superior*	7	24
ANDREI COSMOVICI — *Obiective ale educației prin timpul liber*	7	17
N. COSTEA, A. COSTEA — *Cercetări privind integrarea copilului de șase ani în viața școlară*	11	29
TINCA CREȚU — *Dimensiuni ale maturizării sociale pentru activitate la adolescenți*	3	23
VIRGINIA CREȚU — *Utilizarea mijloacelor vizuale statice la clasele I—IV în studiul cunoștințelor despre natură și geografie*	11	34
STELIANA NĂSTĂSESCU-CRUCERU — *Investigarea gradului de receptivitate a elevului față de influențele educaționale*	4	18
ALEXANDRU DĂNESCU — *Cercetarea științifică și învățămîntul — factori activi în dezvoltarea economico-socială a țării*	7	1
ION DRĂGAN — *Rolul intereselor științifice în sporirea eficienței învățării la disciplinele fundamentale*	11	13
M. DUMITRESCU, C. DRAGOMIRESCU — *Experimentarea testelor de cunoștințe la fizică*	12	8
IULIU FERENCZI, VASILE PREDA — *Premise logico-științifice și psihodidactice ale formării gîndirii interdisciplinare la elevi*	2	14
SIMION FLOREA — *Atelierul de microproducție — mijloc eficient de desfășurare a practicii productive*	1	63
ELISABETA GEORGESCU — *Evaluarea cumbinată în realizarea eficientă a învățării*	8	8
F. GEORGESCU, I. ARSOVICI — *Domeniul psihosocial al cristalizării imaginii de sine la adolescenți*	11	22
ANA GUGIUMAN — *Starea de pregătire cognitivă: diagnosticul și valoarea sa pedagogică. Referiri concrete la studiul chimiei*	11	18
PETRE GRIGORE ANDREI, CONSTANTIN GR. GEORGESCU —		

	Nr. rev.	Pag.
Unitate și continuitate în învățământul matematic din gimnaziu și liceu	2	28
ION HOLBAN — *Modele de desfășurare stadială a procesului de calificare profesională*	7	6
ANA ILIȘIU — *Asigurarea densității și esențialității în predarea cunoștințelor*	10	24
MIRON IONESCU — *Tehnologii noi de organizare și desfășurare a activității didactice*	12	49
ELENA JOIȚA — *Calitatea pregătirii elevilor — rezultat al eficienței instruirii*	3	4
MIHAI KRAMAV — *Critic și autocritic în evaluarea reușitei școlare*	10	28
ELENA MARCU, PELAGHIA POPESCU — *Optimizarea pregătirii elevilor din gimnaziu pentru teza de matematică*	5	12
GH. MIHAI — *Corelarea situației la învățătură și integrarea socială*	12	16
DAN MIHOC — *Patronarea liceelor de profil — sub semnul noii calități a învățământului*	8	24
IOANA MIHUȚ — *Corectarea unor greșeli tipice în însușirea unor noțiuni despre plante*	1	60
DAN MILOTIN FOTICI — *Aspecte ale organizării orelor de fizică în învățământul seral*	1	48
NICOLAE MITROFAN — *Incidența unor fenomene psihosociale asupra muncii educative cu grupurile educaționale*	8	26
IOAN MOLDOVAN — *Succesul școlar reflectat în conștiința elevilor*	6	17
TEODOR MUCICĂ — *Formarea capacității de investigare și descoperire științifică la elevi*	2	1
TEODOR MUCICĂ — *Educație și creativitate*	7	3
V. MUREȘAN, M. CASAP — *Jocul didactic — mijloc eficient de formare a deprinderilor aritmetice*	11	38
CONSTANTIN NEAGU — *Lotul școlar — teren de inițiere a elevilor în cercetarea științifică agricolă*	2	31
ADRIAN NECULAU, STELA IANCU — *Calitatea vieții școlare și sporirea randamentului la învățătură*	5	15
VALERIU NEȘTIAN — *Profesor și om de știință — aspecte majore ale dascălului zilelor noastre*	9	8
VIRGIL NIȚU — *Valențele unui experiment*	1	54
NICOLAE OPRESCU — *Tipuri de învățare și importanța ierarhizării lor* ..	5	1
NICOLAE OPRESCU — *În sprijinul elaborării obiectivelor operaționale ale lecției*	6	1
MARIA PASCU — *Algoritmii, inductivi și folosirea lor în învățarea chimiei* ..	1	50
ION PATRICHE — *Mijloace de cercetare în învățământ*	1	65
MINODORA POPOVICI — *Cerințe pedagogice în crearea și utilizarea diapozitivelor sonorizate*	8	22
PAVEL PETROMAN — *Educarea copiilor și tinerilor în spiritul eficienței economice*	3	12
PAVEL PETROMAN — *Locul și rolul lecturii în educația elevilor*	8	3
NATALIA POPA — *Modalități noi în pregătirea studenților pentru munca educativă*	8	29
VASILE POPEANGĂ — *Lecția — activitate didactică deschisă*	3	1
VASILE POPEANGĂ — *Raționalitatea lecției*	9	20
PETRU DEMETRU POPESCU — *Modalități de integrare a filmului în lecțiile de istorie*	1	44
PAVEL POPESCU — *Orientarea valorică a personalității cadrelor didactice* ...	12	12
PAUL POPESCU-NEVEANU, FLORICA LUTESCU — *Sisteme de valori în structura personalității la cadrele didactice*	2	11
ELENA POTORAC — *Nivelul de aspirații — factor al realizării școlare*	2	25
CONSTANTIN PREDA — *Procesul formării competenței începe în timpul calificării*	6	5
ION T. RADU — *Evaluarea completă și continuă — strategie de perfecționare a procesului didactic*	4	9
ION T. RADU — *Demersuri didactice în perspectiva obiectivelor pedagogice concrete*	7	11
ION T. RADU — *Proiectarea activității didactice*	10	20
ION T. RADU — *Conceperea proceselor de instruire-învățare*	11	4
IOAN ROMAN — *Școala contemporană — o școală a învățării în clasă*	5	6
MIHAI ROȘU — *O acțiune didactică vizînd învățarea eficientă a matematicii în clasele I—IV*	7	29
CONSTANTIN SCHIFRINEȚ — *Formarea spiritului de investigație și cercetare științifică la tineretul studios* ...	3	9
URSULA SCHIOPU — *Investigații privind structurile de muncă ale personalității la școlarul mic și adolescent*	3	27
GHEORGHE SIRETEANU — *Contribuția fișelor de exercițiu în acțiunea de prevenire a rămînerii în urmă la învățătură*	10	31
ELENA SOROCEANU — *Utilizarea metodelor activ-participative la limba română*	11	25
A. STOICA, V. VASILACHE — *Dezvoltarea creativității elevilor prin lecțiile de fizică*	11	18
IOAN TOMA — *Modalități moderne de apreciere și notare obiectivă a randamentului școlar la clasele mici* ..	6	20
GH. TOMȘA — *Indecizia școlară și profesională la elevii din învățământul gimnazial*	4	23
DORINA TRIPON, TEODOR PODAR — *Evaluarea randamentului școlar la istorie prin teste docimologice*	1	41
S. TRITEANU, M. COSMA, ȘT. HARKO — *Activitatea independentă — mijloc de prevenire a eșecului școlar în studiul chimiei*	7	20
DORINA TRUȘCĂ — *Variante de structuri de lecții în spiritul metodelor active*	6	26
DOINA TRUȘCĂ — *Proiectarea pedagogică a lecției*	10	27
VIORICA TUGUI — *Experiment de învățare în clasă la disciplinele biologice (în gimnaziu)*	6	24
DOBRIȚA TIGĂRAN — *Creativitate și eficiență în învățămînt*	9	14
LUCIA VLĂDULESCU — *Formarea atitudinii responsabile a elevilor față de instruirea practică*	8	19
BAZĂR VLĂSCEANU — *Dezvoltarea calitativă a învățământului în relație cu cerințele procesului economic-social*	10/11	4/10
S. ZAHARIUC — *Valorificarea asistențelor la lecții — mijloc de apreciere a personalului didactic și de ridicare a nivelului pregătirii elevilor*	7	50

EDUCAȚIA PATRIOTICĂ-REVOLUȚIONARĂ A TINERETULUI ȘCOLAR

ECATERINA BAN — *Valorificarea potențialului educativ al orelor de informare politică*	9	11

	Nr. rev.	Pag.
ELENA BONCHIȘ — *Formarea sentimentului de ușitie la elevi*	10	17
MARIN CĂLIN — *Etosul socialist și modelarea comportamentală*	12	27
ION DRĂGAN — *Orientarea școlară și profesională — efect al procesului instructiv-educativ*	5	22
I. FERENCZI, T. PODAR — *Relația dintre „este" și „trebuie" în formarea conștiinței morale a elevilor*	12	30
IOAN JINGA — *Tratarea diferențiată a elevilor dotați*	6	29
ELENA JOIȚA — *Disciplina — factor al randamentului școlar*	10	13
FILIP LĂȚUG — *Creșterea competenței familiei în orientarea școlară și profesională*	9	51
FRED MAHLER — *Opțiuni profesionale și ruta școlară*	5	27
ELENA PĂDURARIU — *Modalități eficiente de educare a școlarului mic în cultul muncii*	10	11
ȘTEFAN PANȚURU — *Raportul dintre obiectivele procesului de învățământ și cele ale orientării școlare și profesionale*	9	50
MARIA DORINA PAȘCA — *Informația — punct de plecare în preorientarea școlară și profesională a școlarului mic*	6	31
MARIA DORINA PAȘCA — *Educarea școlarului mic în spirit patriotic, revoluționar*	12	34
ILIE RÎMNICEANU — *Rolul școlii în educarea patriotică, revoluționară a tineretului*	9	4
SABIN SELAGEA — *Rolul determinant al școlii sătești în îndrumarea elevilor către profesiuni agricole*	11	41
I. ȘERBAN, V. DIACONESCU — *Valorificarea elementelor de istorie în educația patriotică a copiilor*	10	9
TITU SUTEU — *Orientare — autoorientare dirijată spre școli și profesiuni*	5	25
ANTON VASILESCU — *Formarea omului nou cu înalte calități morale și politice*	8	1
EXPERIENȚA ÎNAINTATĂ A ȘCOLII		
ILEANA ALEXANDRESCU — *Modalități de educare moral-politică și patriotică la preșcolari*	7	47
TIBERIU ALEXANDRU — *Metodologia lucrărilor practice pe întul școlar*	12	38
IOAN BACIU — *Modalități de rezolvare a problemelor de loc geometric*	2	44
CORNELIA BACIU — *Câteva probleme ale predării unor noțiuni de teorie aleară în gimnaziu*	9	29
D. BAHRIM, V. BAHRIM — *Expediția pionierească — formă de înarmare a elevilor cu bazele concepției științifice despre lume și viață*	8	51
CONSTANTIN BĂLĂ — *Politehnizarea și politicalizarea — condiții ale integrării eficiente a specialiștilor*	12	4
E. BĂRBULESCU, L. ANTON — *Școala din mediu rural puternic implementată în mari probleme ale revoluției agrare*	4	1
VALERICĂ BĂRBULESCU — *Jocul sunetelor sau procedee de învățare a elevilor de clasa I să citească fără literalizare*	8	52
PETRE BEJENARU — *Supraîncărcarea elevilor de liceu — o realitate școlară*	8	33
MIRCEA BOBOC — *Valențele instructiv-formative ale numismaticii locale în cunoașterea istoriei naționale*	10	36
CONSTANTIN COCOȘILĂ — *Rezolvarea unor probleme privind poziția relative ale punctelor, dreptelor, planelor în spațiu*	2	44
MARCEL DRĂGAN — *Excursia și vizita geografică — mijloace importante de cunoaștere a orizontului local*	9	21
CĂLIN DRĂGOI — *Instalație pentru valorificarea diferențiată a cunoștințelor elevilor*	6	54
TEODOR DRĂGOI, VALERIA DRĂGOI — *Un test fonetico-sintetic pentru învățarea citirii*	3	36
SEVER ENCULESCU, ANA ENCULESCU — *Din enigmele scrisului incorect*	3	38
ANA ENCULESCU, SEVER ENCULESCU — *Enigmele nu vor mai fi enigme*	3	36
GHEORGHE FLEANCU — *Rolul problematizării în însușirea creatoare de către elevi a operelor literare*	4	33
ELISABETA GEORGESCU — *Definirea operațională a obiectivelor — condiție a realizării caracterului formativ al activității în grădiniță*	2	34
DUMITRU GHERGHINA, CECILIA CIOROIANU — *Manualul de gramatică și compunere pentru clasa a III-a*	5	42
GHEORGHE GHINDĂ, CORNELIA GHINDĂ — *Sporirea caracterului funcțional al gramaticii și interpretarea stilistică a textelor literare*	3	41
GHEORGHE GIURGIU — *Rezolvarea problemelor de loc geometric în clasa a VIII-a*	2	45
DOINA GLIGOR — *Stimularea comunicării verbale la preșcolari*	4	35
MIRCEA GRIGOROVIȚĂ — *Manualul și învățarea limbilor străine*	5	47
CONSTANTIN IGNAT — *Formarea deprinderilor de muncă în condiții de producție*	12	36
MARIN ILIESCU — *Vacanțele școlare cadru propice pentru educarea moral-civică, patriotică și revoluționară a elevilor*	7	34
MARȚIAN IOVAN, OVIDIA IOVAN — *Modalități de creștere a eficienței actului de predare-învățare la învățământul seral, în cadrul orelor de economie politică*	9	38
IOAN JINGA — *Educatorul de creativitate*	2	4
TOMA MAREȘ — *Modalități eficiente de preîntîmpinare a influenței mistico-religioase*	4	28
TINCA MARIN — *Cauze ale unor greșeli tipice de ortografie și sugestii pentru înlăturarea lor*	4	31
MIHAI MERTICARU — *Lectura activă — formă a învățării prin cercetare și descoperire*	9	32
ION MIERLA — *Excursia școlară — mijloc de instruire și educare a elevilor*	3	47
MIHAI MATEI — *Pregătirea și perfecționarea cadrelor pentru agricultură — preocupare prioritară a școlii botoșănene*	1	35
L. MIHUȚ, M. MUREȘAN — *Educația patriotică a elevilor prin studiul literaturii*	11	38
CONSTANTIN MIROIU — *Ergonomia mijloacelor de învățământ*	3	53
FLORICA MITROI — *Specificul activității cercurilor de biologie*	7	40
TRAIAN MITRUȘ — *Contribuția cercetării științifice la dezvoltarea învățământului din jud. Teleorman*	1	37
EUGENIA MOCIOIU — *Procedee eficiente de însușire activă a cunoștințelor tehnice*	6	43

	Nr. rev.	Pag.
ECATERINA NAN — *Realizarea educației artistice la elevi prin pictură*	4	38
DUMITRU NICA, NICULAE GRIGORESCU — *Considerații asupra manualului de geometrie pentru clasa a VIII-a*	5	44
MAGDALENA NISTOR, VASILE NISTOR — *Observații asupra limbajului didactic folosit în învățământul primar*	8	42
CONSTANTIN PANTELIMON — *Premise ale unei predări interdisciplinare în desfășurarea orelor de geografie în liceu*	10	40
ILEANA PETRICĂ — *Contribuția expedițiilor școlare la educarea multilaterală a elevilor*	7	36
MARIA PÎRLEA — *Valențele educative ale activității în cadrul cercului de fizică*	7	46
M.I. PLĂMĂDEALĂ, V. ZICHIȘANU — *Rezolvarea de probleme — mijloc eficient de dezvoltare a gîndirii logice și de pregătire pentru activitatea productivă a elevilor handicapați*	8	45
VASILE POPESCU — *Propuneri pentru îmbunătățirea manualului de mecanizarea agriculturii pentru clasa a IX-a din licee agroindustriale*	5	46
PETRU DEMETRU POPESCU — *Metodologia folosirii manualului la lecțiile de istorie*	9	34
RODICA PREDA — *Condiții psihopedagogice ale pregătirii copilului pentru însușirea scrierii*	9	45
RADU PUSCARCIUC — *Trei chestiuni de logică formală*	2	36
VASILE RACHIERU — *Antiliniaritate în predarea istoriei*	6	40
DORINA RADU — *O modalitate de evaluare a activității trimestriale*	11	49
VALERIU SANDOVICI — *Formarea bazelor concepției materialist-științifice despre lume, prin activitatea cercului de folclor*	7	42
ELENA SIMINA — *Istoria la clasa întîi*	8	40
VALERIAN SIMIONESCU — *Utilizarea experimentului în activitatea cercului de chimie*	7	45
SIDONIA SIMIONESCU — *Compozițiile școlare și corelarea interdisciplinară*	10	34
FELICIA TIMOFTE — *Contribuția vizitelor în unitățile productive la educarea pentru muncă a preșcolarilor*	12	41
DRAGOMIR TITU — *Modalități de introducere a noțiunilor de matematică necesare predării eficiente a lecțiilor de fizică în cl. a VI-a*	2	39
IOANA TOMA — *Eficiența lecției în învățământul liceal seral prin proiectarea instruirii*	12	23
ALEXANDRU TATHARSÁNYI — *Însușirea limbii române în grădinițe și școli primare cu limba de predare a naționalităților conlocuitoare*	12	21
VASILICA TRIFU — *Educarea preșcolarilor în spiritul dragostei de muncă*	8	37
MARIA VASILESCU, MARIA DINCĂ — *Predarea noțiunilor de vocabular în clasele V-VIII și noua programă de limba română*	5	41
ION VICSAI — *Îndrumarea activității de cercetare la elevi prin obiectul istoriei*	11	47
NICOLAE ZMĂU — *Antrenarea șoimilor patriei în activitățile tehnico-aplicative*	12	43
DEZBATERI		
*** — *Orientări teoretico-metodologice și confruntări de idei în pedagogia contemporană*	4	42
PETRE BEJENARU — *Motivația — premisă fundamentală în procesul perfecționării cadrelor didactice*	10	48
ILIE CĂRĂMAN — *Cercurile pedagogice între tradiție și inovație*	9	58
MIHAIL OPRESCU — *Constatări și propuneri în scopul sporirii interesului personalului didactic pentru perfecționare*	12	45
CONSTANTIN POPESCU — *Perfecționarea și autoperfecționarea cadrelor didactice — principalii factori de ridicare a eficienței procesului de învățămînt*	9	54
IONICĂ SAVA, SIMION ENE — *Eficient, educativ, economic*	6	49
DOINA VINTILESCU — *Formația omului cult și profesiunea de profesor*	1	72
OPINII. CONSULTAȚII. PUNCTE DE VEDERE. CONSEMNĂRI		
CONSTANTIN ATANASIU — *Cercetarea interdisciplinară și expansiunea pedagogică*	2	49
MARIA CORNELIA-BĂRLIBA — *Implicații metodologico-practice ale teoriei informației asupra procesului de învățămînt*	1	76
MARIN CĂLIN — *Orientarea axiologică în pedagogie*	7	61
ILIE CĂRĂMAN — *Cercetarea științifică în școli — o activitate posibilă și necesară*	3	48
ACULIN CĂZACU — *Spiritul revoluționar — permanență a activității politico-educative*	11	53
ION CÎMPEANU — *Analiza muncii în cadrul orei de dirigenție*	3	50
ION MITRACHE, OLIMPIA POPESCU — *Introducerea noțiunilor de poliedru și volum în clasa a VIII-a*	3	44
VALDEMAR POPA — *Coordonate pentru o metodică a predării-învățării filozofiei în liceu*	4	60
FLORICA POPESCU — *Exigență — spirit revoluționar*	10	43
DUMITRU POPOVICI — *Cultura — unele delimitări conceptuale*	4	57
IOAN ROMAN — *Probleme ale perfecționării didactice*	10	55
MIRCEA ȘTEFAN — *Terminologia pedagogică*	10	53
ELENA SZAPPANYOS — *Tehnici de evaluare a activității școlare*	4	51
LEON ȚOPA — *Învățarea valorilor*	2	47
PEDAGOGIA COMPARATĂ		
IOAN NEACȘU — *Învățămîntul modular — strategie integrată în abordarea interdisciplinară a învățămîntului*	3	51
IOAN NEACȘU — *Particularitățile învățării și evaluării specifice abordării moderne*	10	51
DAN POTOLEA — *Învățămîntul integrat al științelor în contextul modernizării școlii contemporane*	2	51
DAN POTOLEA — *Interdisciplinaritatea conținutului învățămîntului: tipologia și cîteva implicații*	8	51
LAZĂR VLĂSCEANU, VIOREL NICOLESCU — *Modelul Nuffield de organizare interdisciplinară a conținutului învățămîntului*	3	51
ISTORIA ȘCOLII ȘI GÎNDIRII PEDAGOGICE		
VALERIU ACHIM — *Centenar învățătoresc*	10	
ARITINA BĂRBULESCU — *Știința de*		

(Continuă pe coperta a 3-a)

BIBLIOTECA „ASTRA" SIBIU

	Nr. rev.	Pag.
carte în județul Olt înainte de revoluția lui Tudor Vladimirescu	11	61
VICTOR DOBRESCU — *400 de ani de învățământ pedagogic la Caransebeș*	2	53
TEODOR GAL — *Onisifor Ghibu ca istoric al pedagogiei*	5	58
TEODOR GAL — *Onisifor Ghibu — militant fervent pentru Unirea Transilvaniei cu România și protagonist al istoriei universității „Daciei superioare" din Cluj*	11	56
NADIA NICOLESCU — *Scopurile și finalitățile educației în concepția lui Onisifor Ghibu (I)*	6	59
NADIA NICOLESCU — *Scopurile și finalitățile educației în concepția lui Onisifor Ghibu (II)*	7	54
ION ORGHIDAN — *Victoria C. Petrescu*	11	64

MEDALIOANE. PROFILE.

P. FRÎNCU, D. NECȘULEA — *Certitudinile unei realizări profesional-științifice*	7	56
FLORICA POPESCU — *Competență — dăruire*	5	51
V. PRELICI — *Un militant pe tărîmul educației*	2	63
ANTON VASILESCU — *Școala — mentor al vieții spirituale a satului*	6	46
MILU ZLATE — *Dăruire și onestitate*	10	46

VIAȚA ȘTIINȚIFICĂ PEDAGOGICĂ

N. ANA — *Pentru o nouă calitate în învățarea matematcii*	12	56
ION DODU BĂLAN, GH. IONIȚĂ, M. DRUȚĂ, I. BONCOTĂ — *Al VIII-lea Concurs școlar pe discipline de învățămînt*	6	62
E. BĂVIȚĂ, N. DRAGOTĂ, E. BĂLAȘA, S. DIMA, V. PISCOI, E. POTOLEA — *Creativitate și eficiență în învățămînt*	7	57
ACULIN CAZACU — *Eficiența — cerință majoră a educației materialist-științifice*	12	53
SILVIA DIMA, ELVIRA CREȚU — *Liceul pedagogic — centru metodologic*	12	58
IOAN DOBRIDOR — *Un simpozion valoros*	5	50
ANA GABRIELA GHEȚEA — *Noi orizonturi ale limbii și literaturii române în învățămîntul liceal*	12	57
DUMITRU MUSTER — *Asociația mondială a științelor educației*	4	50
IOAN NEACȘU — *Caracteristicile psihopedagogice specifice dezvoltării copiilor din școala primară*	5	56
ANA NEGULESCU — *Omagierea profesorului Onisifor Ghibu*	12	53
EMIL PĂUN, ANTON VASILESCU — *Curente și tendințe în științele contemporane ale educației*	2	62
ION T. RADU — *Reuniune internațională pe tema „Interacțiunea dintre educație și muncă"*	2	61
M. TAIBAN — *Util schimb de experiență*	6	53

CĂRȚI — IDEI

GH. ALEXANDRU — *Prietenii noștri de la catedră*	12	7
PETRE ANDREI — *O lucrare utilă*	9	64
ANDREI ANTAL — *Dislexie și dislateralitate*	3	64
MARIN ANTOCI — *Psihologia consonantistă și pedagogia contemporană*	8	50
MAGDALENA BANTO — *Revista „Pedagogiai Szemle"*	6	28
ELENA BERCEA — *Contribuții actuale la tehnologia didactică*	8	7
MARIA BERZA — *Tineretul spaniol confruntat cu gravele consecințe ale crizei actuale*	9	28
MARIN CĂLIN — *Conștiința personalității și formarea ei*	2	33
MARIN CĂLIN — *Istorie și adevăr*	10	3
N.I. CERCHEZ — *Valoroasă operă pedagogică pentru orientarea școlară și profesională a elevilor*	7	33
ANATOLIE CHIRCEV — *Încercare reușită de sinteză a psihopedagogiei contemporane*	6	8
IOAN COMĂNESCU — *Autoeducația într-o viziune dialectică modernă*	9	61
PAULA CONSTANTINESCU-STOLERU — *Dificultăți la învățătură și prevenirea lor*	5	50
VASILE CORNELIU — *Educarea capacităților creatoare ale elevilor*	10	8
I. CREMER — *O lucrare valoroasă despre metodologia cercetării sociologice*	1	56
I. CREMER — *O interesantă scriere-bilanț despre perfecționarea lecției*	8	63
STELIANA NĂSTĂSESCU-CRUCERU — *„Sovietskaia Pedagoghika" — 1982*	9	62
FLORIAN DITULEASA, LUCIA NĂSTASE — *Îndrumător valoros*	5	61
A. FARCAȘ — *Un prețios instrument de lucru*	7	64
IELIȚA GĂMULESCU — *Învățământul și educația în R.S. Serbia*	5	63
SANDA GHIMPU — *Îndrumări juridice pentru tineret*	4	41
MARIA GIURGEA — *Sociopedagogia școlară*	3	8
VISTIAN GOIA — *Didactica*	5	61
I. HERSENI, V. NICOLESCU — *Dificultățile de învățare — o abordare interdisciplinară*	2	6
IOAN IONESCU — *O binevenită apariție*	4	27
ION IONESCU — *Ghid metodic pentru predarea lecturii literare*	9	64
DINUȚA MARIN — *Un manual universitar pentru studenții străini*	10	47
DUMITRU MATEI — *Manualul de lecturi literare pentru clasa a V-a*	8	32
LIZICA MIHUȚ — *Adolescența, vîrstă a făuririi idealurilor*	7	56
ION NEACȘU — *Universul mijloacelor audiovizuale*	2	63
GEORGE NESTOR — *Pasionații literaturii și istoriei*	2	21
GEORGE NESTOR — *O carte pentru preșcolari*	5	5
GEORGE NESTOR — *Școala și noua revoluție agrară*	9	44
ION ORGHIDAN — *Etosul formativ al modelelor*	12	35
NICOLAE OPRESCU — *Mathématique et pédagogie*	11	40
P. PAVEL — Catedra	11	3
V. POPESCU, N. RADU — *Psihologia proceselor de instruire*	1	75
PELAGHIA POPESCU — *O lucrare pedagogică de prestigiu*	11	24
AL. POPESCU — MIHĂEȘTI, V. TOMA — *Ghid didactico-aplicativ*	8	11
TULIU RACOTĂ — *Școala și slujitorii ei în micromonografia „Sighișoara"*	12	33
DUMITRU SALADE — *Pedagogia oprimaților*	5	64
CONSTANȚA ȘORIK — *O carte cu un potențial educativ*	4	8
CONSTANȚA ȘORIK — *Părinți, profesori, elevi*	12	26
SANDA ȘTEFĂNESCU — *Biblioteca pentru copii, îndrumător al documentării elevilor*	1	79
VICTOR ȚÎRCOVNICU — *O sinteză obiectivă a pedagogiei din sec. al XX-lea*	5	3
GEORGETA VILĂU — *„Oswiata i Wychowanie"*	8	64
DOINA VINTILESCU — *În sprijinul perfecționării educatorilor*	9	13
MIRCEA VLĂDUȚ — *Pedagogia învățămîntului agroindustrial*	3	64

Tiparul executat sub comanda nr. 31990 la Combinatul poligrafic „Casa Scînteii"

Sommaire–Contents–Содержание 12/1983

D. Popeangă — L'école et la réalisation de la Grande Union ● C. Bălă — La polytechnisation et la polyqualification — conditions de l'intégration efficace des spécialistes dans la production ● M. Dumitrescu, C. Dragomirescu — La valeur applicative des tests ● P. Popescu — L'orientation selon la valeur de la personnalité des cadres enseignants ● Gh. A. Mihai — La corrélation de la situation à l'école et de l'intégration sociale ● A. Tótharsány — Méthodes efficaces dans l'appropriation de la langue roumaine dans les jardins d'enfants et les écoles primaires où l'enseignement est donné dans la langue des nationalités cohabitants ● I. Toma — L'efficacité de la leçon dans les lycées du soir par la projection de l'instruction ● M. Călin — L'éthique socialiste et la modélation du comportement ● I. Ferenczi, T. Podar — La relation entre „il est" et „il faut" dans la formation de la conscience morale des élèves ● M. D. Paşca — L'éducation de l'écolier des premiéres classes dans l'esprit patriotique — révolutionnaire ● C. Ignat — La formation des habitudes de travail dans les conditions de la production ● T. Alexandru — Les travaux pratiques agricoles organisés sur le lot scolaire en vue de la préparation des élèves pour l'agriculture ● N. Zmău — Modalités d'entrainement des Faucons de la Patrie dans les activités tehnico-applicatives ● F. Timofte — La contribution des visites entreprises dans les établissements productifs à l'éducation dans l'esprit du travail des préscolaires ● M. Oprescu — Propositions et constatations dans le but d'accroître l'efficacité du processus de perfectionement. ● M. Ionescu — De nouvelles technologies d'organisation et de déroulement de l'activité didactique ● Livres — Idées.

V. Popeangă — The school and the act of the Great Union ● C-tin. Bălă — The polytechnization and the polyqualification as conditions for an efficient integration in production of the specialists ● M. Dumitrescu, G. Dragomirescu — Knowledge tests applied value ● P. Popescu — The value orientation of the didactic staff personality ● Gh. A. Mihai — The relationship between pupils results and the social integration ● A. Tótharsány — Some efficient modalities of teaching Romanian language at kindergartens and elementary schools where the teaching language is the one of the cohabiting nationalities ● I. Toma — The class efficiency for the evening high-school by projecting the instruction ● M. Călin — Socialist ethos and behaviour shaping ● I. Ferenczi, T. Podar — The relationship between „it is" and „it must" in forming pupils moral conscience ● M.D. Paşca — How to educate the young pupils in the patriotic and revolutionary spirit ● C-tin. Ignat — How to mould the habituation of working in production conditions ● T. Alexandru — The practical agricol works organized on the school plot in order to prepare the pupils for agriculture ● N. Zmău — How to train the country falcons in the technical and applied activities ● F. Timofte — The importance of the visits in productive establishments in educating the pre-schools for working ● M. Oprescu Some propositions and findings in the idea of increasing the efficiency of the process of improvement ● M. Ionescu — New technologies of organization and display of the didactic activity ● Books-Ideas.

Василе Попянгэ, *Школа и осуществление Великого Объединения* ● Константин Бэлэ, Политехнизация и поликвалификация — условия эффективной интеграции специалистов в продукции ● М. Думитреску, К. Драгомиреску, Применительная ценность тестов знаний ● Павел Попеску, Ценностная ориентация личности дидактических кадров ● Г. Михай, Корреляция успешности по учебе и социальная интеграция ● А. Тотарсани, Эффективные методы усвоения румынского языка в детсадах и начальных школах с преподаванием в языках сожительных национальностей ● И. Тома, Эффективность урока в лицеальном вечернем образовании способом проектирования инструкции ● Марин Кэлин, Социалистический этос и поведенческое моделирование ● И. Ференци Т. Подар, Отношение между «есть» и «надо» в формировании морального сознания учащихся ● М.Д. Пашка, Воспитание младшего школьника в патриотическом революционном духе ● К. Игнат, Формирование трудовых навыков в условиях продукции ● Т. Александру, Аграрные практические работы на учебном участке ввиду подготовки учеников для сельскогохозяйства ● Н. Змэу, Способы тренировки соколов родины в технико применительных деятельностях ● Ф. Тимофте, Содействие посещения продуктивных единиц на трудовое воспитанке дошкольников ● Марон Ионеску, Инструкционный дизайн и усовершенствование дидактической деятельности ● Книги — Идеи

ВАСИЛЕ ПОПЯНГЭ

Школа и осуществление Великого Объединения

Автор аргументирует, что в историческом становлении румынского народа школа представляла собой активным фактором прогресса и культуры, исторической продолжительности поколений. Воспитательными актами широкого резонанса школа участвовала в формировании национального сознания. Стремления национальной единности со страстью обрабатывали в школах целые поколения воспитателей. На основе многочисленных данных, фактов и документов, очерк проводит к заключению, что Великое Объединение от первого Декабря 1918-го года являлось увенчанием воспитательного произведения школы.